

# **”Eg hadde ikkje lyst å høre mer”**

**Stengsler ved det teoretiske kunnskapsidealet  
Vilkår for tilpassing, læring og danning**

**Grethe Nina Hestholm  
Masteroppgåve i pedagogikk  
Vår 2008  
Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet**

## Samandrag

Med bakgrunn i eigen, og kunnskap om andre elevars ineffektive læring i det obligatoriske utdanningsløpet, spør eg korvidt dei såkalla ”allmennfaga” greier å imøtekome evnene og føresetnadene til elevane, utdanne dei til behov i samfunnet og danne dei til toleranse og allsidigdom, slik målsetjinga i opplæringslova, § 1 – 2, er. Når dei såkalla ”allmennfaga” hovudsakleg er teoretiske i innhald og metode, representerer dei verken spekteret av evner hos elevane, eller spekteret av kunnskap i samfunnet. Dette får mange og ulike konsekvensar som eg ikkje har plass til å handsame utfyllande nok, men eg forsøker å vise korleis dei står i eit gjensidig føresetnadstilhøve til kvarandre, og kvifor dei derfor bør handsamast saman.

Skiljet mellom teoretiske og praktiske kunnskapskulturar er, og har historisk sett dels vore overlappande med skiljet mellom høgare og lavare samfunnsklasser. Koplinga mellom kunnskap og klasse finn vi att i skulehistoria: Teorifaga måtte sikrast gjennom heile folkeskulen fordi dei kunne motverke sosialt klasseskilje: Dei kvalifiserte til vidareutdanning og dermed til maktposisjonar i samfunnet. Sein og svak differensiering kom såleis til å bety ei systematisk undertrykking av praktisk kunnskap. Når praktisk (men også teoretisk) kunnskap blir undertrykt, får dette konsekvensar for kunnskapsutvikling og personleg utvikling:

- Pedagogisk: ”Mistaket oppstår når ein antar at relasjonar kan fornemmast utan *erfaring...*” skriv Dewey (1997:188), noko bl.a. Säljö (2001:78ff) støttar.
- Vitskapeleg: Det er eit resiprokt forhold mellom teorien og praktiseringa av den, og dersom teorien blir gitt avgjerande meining vil det vere vitskapeleg katastrofalt: Vi skilir frå modell av realiteten til realitet av modellen, skriv Taylor (1993:55).
- Danningsmessig: Når eitt aspekt ved totaliteten blir oppfatta som sjølv totaliteten vil det binde og innsnevre røyndomen. Likeeins vil eit teorifokus avgrense kunnskaps-horisonten og hindre vekselverknaden mellom det forståande subjektet og dagleg-verda, og mellom fag- og daglegverda (Hellesnes 2002:65, 53, Humboldt 1960:235).
- Etisk: Når skulen ikkje tillet ein reell dialog om måla og midlane i opplæringa, reduserer den elevane til objekt for styring og kontroll. Dette kjem i konflikt med moraliteten (Skjervheim 1992:65ff, Hellesnes 1975:17).

Eg har spurt åtte informantar, i ulike aldrar og med ulike skuleerfaringar, om kva opplevingar og tankar dei har omkring skule, kunnskap og læring. Samtalane gav nye perspektiv til forskningsspørsmåla. Samstundes er eg nært knytt til eiga forståing og eigne verdiar i tolkinga

og analysen av empiren. Analyseteoriane er i så måte nyttige som eit kart for å identifisere meg sjølv. I følgje Hatch (2002:13) kjem eg nær det konstruktivistiske forskingsparadigmet, men også det kritisk/feministiske: Dei rådande rasjonalitetane rundt praksis og teori kan sjåast på som subjektive og politiske. Eg vil med mitt prosjekt ”yte motstand til, og utfordre den eksisterande maktstrukturen” (Hatch 2002:16f) gjennom å fremje praksis og praktikarar. Forteljingane til informantane illustrerer korleis ulike samfunnsvilkår kan hemme eller fremje ulike disposisjonar i oss. Informant 7 fekk til overmål dekka behovet for arbeid og praksis, medan teorien var ein sjeldan og ettertrakta vare. Dei yngre informantane fekk dekka behovet for teori, medan praksisen var sjeldan og attraktiv. Men det gjensidig vekselverkande sambandet mellom teori og praksis vart ikkje tilstrekkeleg knytt, verken hos dei eldre eller dei yngre. Den teoretiske kunnskapen har i stor grad levd innanfor skulekulturen, utan å søkje den lærings- kunnskaps- danningsgenererande korreksjonen i praksis. Sambandet mellom den erkjennande subjektiviteten og daglegverda kjem imidlertid sterkt og medvite til uttrykk hos informantane med yrkesfagleg utdanning. Lavt rangert praksiskunnskap gir grobott for rangering av elevar, ettersom dei meistrar praksis eller teori best. Men dei som blir vurderte som middelmåtige i skulen er ikkje middel-måtige a priori, men innan ein teoretisk kunnskaps-rasjonalitet med avgrensa kategoriar. Denne rasjonaliteten dominerer og pregar elevane si forståing av seg sjølve og verda. Den pregar også ulike kunnskapsmålingar, for eksempel PISA og Nasjonale prøver. Eg kritiserer bl.a. korleis slike målingar er med på å manifestere det skulekulturelle kunnskapsrasjonalet, og på den måten hindrar ei grunnleggande utforsking av kunnskapsfeltet og premissane for læring: Med eit fiksert kunnskapsrasjonale fokuserer ein mest på metodane og problema ved mottakaren, og mindre på fagutvalet og den monologiske avsendaren.

Med dette som bakgrunn er det grunn til å spørje om grunnskulen utviklar evnene til eleven, eller om eleven hovudsakleg må tilpasse seg premissane i opplæringa? Den pedagogiske, etiske, vitskaps- og danningsteoretiske litteraturen, talar saman med empirien for eit meir dialogisk forhold mellom lærestoffet og den lærande og mellom praksis og teori: Opplæringa må tilpassast elevens særlege disposisjonar, og eleven må orientere seg innanfor eit allment lærestoff, men dette allmenne lærestoffet må også inkludere kunnskapar som hittil har vore definert utanfor skulerasjonaliteten. Likeverdige veksling mellom praksis og teori er ei utvikling mot stadig breiare og djupare forståing, der elevane kan realisere ynskjet om, og styrke kompetansen for dialog, utvikle eit vidare kunnskaps- og kulturperspektiv, få næring i dannelses- og ansvarsutviklinga og finne og utvikle sine evner og føresetnader.

## ER DET DERFOR?

Jeg er Olof Jensen i 7. klasse  
Jeg skal aldri bli noe

Det er andre som blir noe  
I verden

Lærere må vite mye  
For de retter på alt

De ville sikkert ha retta på mor og far også  
Som må ha passa like dårlig på skolen som jeg

Er det derfor far min er hjelpemann i støperiet?  
Er det derfor mora mi vasker jernbanevogner om natta?

*Dag Skogheim*

*Til alle born.*

Kjære lesar.

Eg vil gjerne gjere ein forskjell. Eg skreiv ikkje denne oppgåva berre for at UiB skulle få endå eit studentarbeid i biblioteket sitt, eller for at eg skulle kunne seie at ”eg har mastergraden i pedagogikk”. Eg gjorde det i håp om å påverke tenkinga om skulen. Eg har ein draum om at elevane ikkje berre må utvikle overlevingsstrategiar innanfor eit avgrensa kunnskapsrasjonale, men få oppleve utfordring og vekst, innsikt og samanheng innanfor ein breiare kunnskapshorisont.

Takk til alle informantane, som gav meg av si tid og tillit! Takk til min kjære Christoph, som gav meg tru og varme, som hadde takhøgde for systemkritikk, og som var tilgjengeleg som ein kritisk og kunnskapsrik samtalepartner eg kunne prøve ut tankar på. Takk til mine elskede born, Mogens, Aron og Agnes, som ville at mammaen skulle klare oppgåva si, som hjalp med ”dataen”, og som i dagleglivet har gitt meg verdfulle perspektiv i skrivinga. Takk til rettleiaren min, Bjørn Hasselgård, som tålte og meistra alt det rare som kom frå meg med utdjupande kunnskap og oppbyggjande venlegsinn. Takk til mor mi, ein livskraftig representant for det sunne folkevettet, og til far min, med evne og vilje til brei refleksjon. Takk til systera mi, Gunn Marion, og til venninnene Solveig og Helga Marit, som alle støtta meg på solidarisk og medsøsterleg grunnlag. Takk til katten, min lojale ven gjennom timar med taus masterskriving, og takk til alle som eigentleg aldri forstod kva eg heldt på med, men som skjerpa forklaringsevna mi.

Nesttun, 04. 05. 2008

Grethe Nina Hestholm

”Men selvfølgelig, det er ikkje regnestykker de jobber med. Sant, de får ikkje utdelt et ark fullt av regnestykker. De får utdelt et stykke jern. ”Lag dette, ut av dette.” Og der kommer forakten inn. Forakten kommer i forhold til det stykke med jern... kontra det som er det store og det fine, nemlig arket, papirarket med regnestykkene på.”

*Informant 5, side 94*

## **Innhald:**

<b>Samandrag</b> .....	<b>1</b>
Er det derfor? .....	3
Kjære lesar .....	4
Innhald .....	5
<b>1.0 Innleiing og problemstilling</b> .....	<b>8</b>
1.1 Prolog .....	8
1.2 Føremålsparagrafen: Kva står det, og kva betyr det? .....	11
1.3 Problemstilling .....	12
1.4 Avgrensing .....	12
1.5 Tilnærmingar til praksis- og teoriomgrepa .....	14
1.6 Oversyn over oppgåva .....	14
<b>2.0 Teorikapittel</b> .....	<b>16</b>
2.1 Ulike vinklingar .....	16
2.2 Praksis .....	17
2.2.1 Kunnskap skapt i dialog med omgjevnadane .....	19
2.2.2 Den praktiske rasjonaliteten .....	20
2.2.3 Praksis i skulen .....	21
2.3 Historikk og tradisjon .....	22
2.3.1 Platons ideologi: Ei kjelde til den høge vurderinga av teori? .....	22
2.3.2 Praksis og teori i det norske skulepensumet .....	24
2.3.2.1 Kunnskapsløftet .....	29
2.4 Makt og politikk .....	31
2.4.1 Sambandet mellom kunnskap og klasse .....	32
2.4.2 Kulturelle hierarki i det egalitære Noreg? .....	36
2.4.3 Kven taper på å skilje teori og praksis? .....	38
2.5 Danning og utdanning .....	39
2.5.1 Humboldt: Danning til ein allsidig humanitet .....	40
2.5.2 Praksis som botemiddel for sprenglærd toskeskap .....	42
2.5.3 ”Danning, dialog og praksis er noko som heng nært saman” .....	43
2.5.3.1 Praksis som dialog .....	45

2.5.3.2	Praksis som demokrati .....	46
2.5.3.3	Praksis som sosialisering .....	48
2.6	Frå eit psykologisk perspektiv: Den sunne personlegdomsutviklinga .....	49
2.6.1	Abraham Maslow .....	50
2.6.2	Ulike syn på det høgaste gode .....	51
2.7	Kva fortel elevundersøkingane? .....	53
2.7.1	Programme for International Student Assessment .....	53
2.7.2	Trivsel og medverknad .....	54
2.7.3	”Differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring” .....	55
2.7.4	Nokre kommentarar til elevundersøkingane .....	56
2.7.4.1	Metode og lærestoff .....	57
2.7.4.2	Læring og erfaring .....	57
2.7.4.3	Differensiering .....	58
2.7.4.4	Om trivsel .....	58
2.7.4.5	Aktivitetsdagens, prosjektarbeidets og gruppearbeidets forbanning .....	61
<b>3.0</b>	<b>Metodekapittel .....</b>	<b>61</b>
3.1	Val av metode .....	61
3.1.1	Argument for mitt metodeval .....	62
3.2	Generaliseringvurderingar .....	63
3.3	Utvalsproblematikk i kvalitativ metode .....	64
3.3.1	Utvalet .....	64
3.3.2	Om eventuelle problem som kan hefte ved utvalet .....	66
3.3.3	Ingen ”skuletaparar” i utvalet? .....	67
3.3.4	Om bruken av informantane .....	68
3.4	Kravet om gyldig og påliteleg kunnskap .....	69
3.4.1	Om sanningsomgrepet og studiar av menneske .....	70
3.4.2	Validitetsspørsmål i dette prosjektet .....	71
3.4.3	Validitetsproblem i samband med bruken av informantane .....	72
3.4.4	Reliabilitetsspørsmål til undersøkinga mi .....	72
3.5	Bakgrunn for problemstillinga og undersøkinga .....	72
3.5.1	Er det god forskning å vere inhabil? .....	73
3.5.2	Å utfordre mitt utgangspunkt .....	75

3.5.3	Meir om det å vere ein av, og dele samfunn og skjebne med dei eg studerer .....	76
3.6	Forskingsetiske vurderingar .....	77
3.6.1	Idealisering fører til rangering .....	78
3.6.2	Fri vekselverknad for å ”tilfredstille den indre trang” .....	79
3.7	Analysemetode .....	81
3.8	Gjennomføring og transkribering .....	83
3.9	På kva grunnlag vel eg frå materialet? .....	84
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av resultat, analyse og drøfting .....</b>	<b>84</b>
4.1	Kva disposisjonar kan ulike samfunnsforhold hemme og fremje? .....	84
4.2	Andre samfunnsforhold hemmar og fremjar andre disposisjonar .....	88
4.2.1	”For mykje og for lite, og så vidare...” .....	88
4.2.2	”En verden vi var i” .....	92
4.3	”Eg forbinder det ikkje helt med skolen, egentlig” .....	94
4.3.1	”Åndeleg einvegskøyting” .....	97
4.3.2	”Alle får undervisning på sitt nivå” .....	100
4.4	”Då tror eg eg hadde fått brukt alle mine evner” .....	104
4.4.1	”Mer allsidig i sinnet” .....	109
4.5	Praksis er fleirfagleg .....	112
4.6	Lengselen mot dialog .....	113
4.7	Å legge til rette for danning .....	116
4.8	Konklusjon .....	117
<b>Kjelder</b> .....		<b>119</b>

## **Vedlegg: Transkripsjonar av 8 intervju**

Når læraren gjer greie for ein kunnskap som er skilt frå røyndomen og fullstendig framand for elevens eksistensielle erfaring, har kunnskapen mista sambandet med den heilskapen som skapte den og som kunne gitt den meining. Orda blir tømte for sitt konkrete innhald og blir hult, framandgjort og framandgjerande ordgyteri, skriv Paulo Freire (2005:54). ”Eg hadde ikkje lyst å høre mer”, uttalar sjølv den skuleflinke. Tittelen på oppgåva er henta frå intervjuet med informant 8, side 172.



## 1.0 Innleiing og problemstilling

### 1.1 Prolog

*- Så no skal skuletaparen endeleg få oppreising? No skal skuletaparen skrive masteroppgåve der konklusjonen skal bli at ho ikkje var skuletapar likevel? No skal den manglande konsentrasjonen og disiplinen i grunnskulen forklarast med at det var dei andre som gjorde feil; at grunnen til at ho sat sløv og slørete bakerst i klasseromet og skreiv "Love" på fysikkboka, var at den fantasilause læraren ikkje greidde å utløyse det geniet ho eigentleg var? Jo, dette blir ei oppgåve vel verd å lese! Her kan vi sjå fram til forskingsmessig habilitet og stødig analyse, og konklusjonen vil nok kome som lyn frå klar himmel.*

Ja. Under desse, og andre innvendingar, vil eg stille spørsmålet om det verkeleg berre var meg som var lat eller dum når eg sat bakerst i klasserommet og skreiv "Love" på fysikkboka. Eg vil nemleg hevde at mine disposisjonar var livskraftige, og at det ikkje låg i mitt program å sitje slik bakerst å mygle, medan eg klamra meg fast til det snart utviska, men likevel einaste forståelege utgangspunktet eg kunne finne i den sterile 70-tals fysikksalen, nemleg det som skjedde *i meg*. Framme ved kateteret stod lærarmakta og utførte eksperimenter med grønne og blå vesker, damp og bobling. Som ei, for meg, ulogisk følgje av dette skreiv han små og store tal og bokstavar i grupper, og det var "formlar". Glaskolbene, dampen, dei kunstig farga veskene, dei kryptiske formlane og babelske forklaringane - heile handlingssekvensen framstod som eit delirium - ei forlenging av dei surrealistiske og uforutseibare Pompel og Pilt-historiane i fjernsynet på same tid, der eg kontinuerleg kjempa for å finne ein sekvens av samanheng eg kunne kjenne att og kople meg på.

Men eg fann aldri nøkkelen til forståing. Like lite som læraren forstod kvifor eg sat bakerst og skreiv "Love" på fysikkboka. For han var eg nok eit trasig, men typisk eksempel på den passive, tungnemme stemninga som rådde i det viftesusande klasserommet - bortsett frå ein handfull gitar på første rad, som opplevde gleda av kommunikasjon, og som gav læraren det nødvendige, om enn marginale yrkes-alibi. Bakover i klasserommet sat det store fleirtalet av fråkopla pubertet, uformidla krefter i dvale, svoltne, men paralyserte av manglande språk og vekstvilkår, såre og avhengige som sære orkidear, men i uforsonleg protest mot underkasting. Vi var plantar som hadde vakse oss pussige under pussige forhold. Nokon forvridde og skremte, andre kaotiske og desperate. Så levde skulen og vi våre liv, parallelt, men utan å kommunisere, og fekk tida til å gå ved å drepe dagar.

Læraren trudde løysinga på problemet heitte didaktikk. Av og til prøvde han andre *måtar* å få inn formlane på. Han viste også empati for fortvilninga mi, og prøvde å finne og fylle dei forutsetningane som mangla for forståing. Han venta på meg, prøvde fleire gonger, trudde kanskje det var eit spørsmål om tid.

Men for meg var det eit spørsmål om erfaring. Eg var skjør og uferdig, lite fast i meg sjølv, mindre fast i verda, driven av udefinerte, men sterke lengslar mot "å vere". Mitt lokale, pubertale utgangspunkt søkte styrking og stadfesting *før* eg kunne ta desse abstrakte, perifere spranga. Kjemiformlane låg langt, og lenger enn langt borte frå min kunnskaps putteboks, med få og ustandardiserte hol. Formlane gjekk ikkje inn, svake verb gjekk ikkje inn, kunnskap om Weimar-republikken, eller Tysklands framrykking i 1939 gjekk ikkje inn. Karakteristikken av meg som ressurs svak låg snublande nær.

Men det fanst ein måte å kome vidare på. Det fanst ein kunnskapstype som manifesterte meg sjølv og mobiliserte min lærande kjerne. Den *praktiske* kunnskapen batt meg til verda med dei første kontaktskapande trådane. Den trong meg for å bli realisert, like mykje som eg trong den for å bli realisert. Eg hugsar høgtida over dei få handarbeidstimane vi hadde. Frøken var seriøs, ho forstod ansvaret med å formidle faget til oss. Vi følte oss æra, godkjente. Vi overtok eit ansvar - ein kulturskatt. Alt vi gjorde fekk konsekvensar: Korleis vi la på mønsteret, trådretinga, saumromet... Vi lærte nye ord, nye verder åpna seg. Produkta var verkelege og dei skulle brukast i våre liv. Handlingane kopla meg på forståinga og meininga, og teorien vart ein sjølvsgatt konsekvens av praksis. Teori og praksis påverka og stimulerte kvarandre i dialog mellom handling og tanke.

Men skulens pensum styrka ikkje sambandet mellom handling og tanke. Den livgivande vekselverknaden mellom meg og verda vart berre unntaksvis, og sjeldnare og sjeldnare stimulert. Livsenergien brukte eg på å knekke kodar eg ikkje hadde grunnlag for å løyse. Vantrivselen, frustrasjonen, kjensla av ineffektivitet ekspanderte, og undervegs vaks nokre vonde spørsmål: Kva var det med meg som ikkje klarte å lære? Var eg dum? Mangla eg evner? Disiplin? Kvifor kunne ikkje eg ta konsekvensen av, slik andre tydelegvis kunne, at om kunnskapen ikkje hadde direkte relevans i mitt liv der og då, så ville kunnskapen, eller i alle fall gode karakterar, vere til hjelp seinare i livet?

Med bakgrunn i eigen, og kunnskap om andre elevars ineffektive læring, vil eg granske misforholdet mellom elevdisposisjon og skuleideal. Kva bør vi endre og kva bør vi bevare i

sameksistensen? Eg vil drøfte det i ei akademisk form fordi samtalen om pensum og reformer ofte føregår akademisk. Eg vil bruke den akademiske posisjonen eg no står i til å tale dei mistilpassa ungdomane si sak, for eg var ein av dei.

*- Wow, melodramatisk! Men med den bakgrunnen står det att å sjå om du er i stand til å oppfylle dei akademiske krava om verdifri<sup>1</sup> drøfting av teori og empiri. Så langt har det berre vore foruretta frustrasjonar over kjøkkenbordet.*

Det viser seg at aktivitetane rundt kjøkkenbordet kan spele sentral rolle i utviklinga av kunnskap og danning.

---

<sup>1</sup> Jamfør diskusjonen om vitskap og verdifridom, for eksempel hos Gilje og Grimen (1993:222ff): Vitskapleg arbeid må ikkje underleggast spesielle føringar eller gå poltiske ærend, men er likevel ikkje utan verdiar, for eksempel etiske.

## 1.2 Føremålsparagrafen: Kva står det, og kva tyder det?

I prinsippet utestengjer ikkje grunnskulen noko fag eller nokon kultur. Tvert om, når vi les formålsparagrafen for opplæringa finn vi rause, inkluderande formuleringar som ivaretar alle elevar, kunnskapar og kulturar. For eksempel skal grunnskulen i forståing og samarbeid med heimen ”utvikle evnene og føresetnadene” til elevane, ”åndeleg og kroppsleg” (Opplæringslova § 1 – 2). Formuleringa tyder på at opplæringa, utan spesielle føringar, skal utvikle dei evnene eleven måtte ha, åndeleg som kroppsleg. Men alle som har gått på skule veit at dette berre gjeld innanfor det fagutvalget og dei metodane som skulerasjonalet åpnar for, og alle veit at i dette rasjonalet er teoriundervisninga overrepresentert, og at dei tradisjonelle teorifaga har fått ei ytterlegare auke<sup>2</sup> med den nye reforma (Rundskriv F-12/2006B:3 og L97:80f). Alle veit at ein *ikkje* får systematisk undervisning og oppøving av praktiske, faglege dugleikar, likeverdig med undervisninga ein får i dei teoretiske basisfaga. Vi veit og at differensiering og tilpassing ikkje tyder at elevane skal få differensiert undervisning ettersom kva fag og metodar dei kan utvikle seg best i, men at alle elevar *på ulike måtar, i større eller mindre grad* skal oppfylle læreplanens kunnskapskrav, eller ”kompetansemål”, som er Kunnskapsløftets terminologi (Utdanningsdirektoratet 2007:a). Kan grunnskulen under desse vilkåra å utvikle evnene til eleven, eller er det eleven som må forme seg etter premissane i opplæringa?

Formålsparagrafen seier vidare at grunnskulen i samarbeid og forståing med heimen skal gi elevane ”god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.” Speglar teorifokuset i allmennutdanninga behova i heim og samfunn? Kan teorifokuset ”legge eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps,- kultur- og verdigrunnlag”, når ein i heim og yrkesliv møter ein realitet der praktisk kompetanse spelar ei vesentleg rolle? Greier skulen å ”fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse” når den gjennom dei såkalla allmennfaga så tydeleg føretrekkjer teorifag og teoretisk kompetanse? Ser vi likeverd når delar av timetalet i dei praktiske faga er omgjort til teori, utan at teorifaga har fått ei tilsvarande kopling til praksis? Erkjenner grunnskulen den rolla praksis spelar for motivasjon, forståing og samanheng, når den speglar berre ein del av det kunnskapsfeltet det er nødvendig å femne om, dersom ein skal legge til rette for læring og danning?

---

<sup>2</sup> Ved samanlikning: Fag og timefordelingstabellen i Kunnskapsløftet er oppgitt i 60 min. skuletimar, medan timefordelingstabellen i L-97 er oppgitt i 45 min. skuletimar.

### 1.3 Problemstilling

Eg vil stille nokre grunnleggande spørsmål ved det fagutvalget som i obligatorisk grunnutdanning og vidaregåande skule har fått nemninga "allmennfag". Kvifor er nettopp desse faga valt ut, og kvifor er dei i hovudsak teoretiske? Representerer dei spekteret av evner hos elevane, eller speglar dei kompetansebehova i samfunnet? Finn vi forklaringa for utvalet i skulehistoria, eller i dannelsidelaet? Kan det forståast gjennom politisk, etisk, psykologisk, vitskapeleg eller pedagogisk argumentasjon, og korleis greier det å oppfylle føremålsparagrafen? Spørsmåla kan leie fram mot følgjande problemformulering:

*Korvidt greier det 13-årige "allmennfaglege" fagutvalet å imøtekomme evnene og føresetnadene til elevane, utdanne dei til behov i samfunnet og danne dei til toleranse og allsidigdom?*

Dette er ei vidtfemnande problemstilling som eg ikkje får plass til å diskutere utfyllande, men eg vil forsøke å vise på kva måte dei ulike spørsmåla i problemstillinga står i eit gjensidig føresetnadstilhøve til kvarandre, og kvifor dei derfor bør handsamast saman. Framstillinga mi kan seiast å vere meir argumenterande enn drøftande på den måten at eg gjennomgåande er kritisk til dagens skulekonstruksjon<sup>3</sup>. Eg vil imidlertid tilstreve ein nyansert og kritisk argumentasjon, underbygd av teori og empiri.

### 1.4. Avgrensing

Eg ville først avgrense diskusjonen til den 10-årige, obligatoriske grunnskulen, men særleg etter den nye retten til vidaregåande opplæring som kom med Reform 94, ser vi at alle elevkategoriar tar vidaregåande opplæring. Men mange elevar slit i den vidaregåande skulen.

Informant 6, side 118

Videregående ble eg *veldig, veldig* lei av skole. Utrolig lei. Og slutta jo en dag og. Og, ja (ler kort) begynte på (ein sesongbetont arbeidsplass med ufaglærte) og sa til sjefen at eg hadde slutta på skolen og... spurte om eg kunne få jobbe der. Og han sa at eg ikkje måtte slutte. Han sa at eg måtte fortsette, for det var viktig med skole (kremter). Så då gjorde eg, eg lydde... eg fortsatte.

<sup>3</sup> Det kan vere vanskeleg å trekke skiljet mellom drøfting og argumentasjon. Ein forskar som drøftar tar ikkje stilling *før* ho vurderer argumenta opp mot kvarandre. Konklusjonen synest derfor å vere mindre førehandsbestemt enn ved argumentasjon. Men ei drøfting er også utført av ein forskar med erfaringar og verdisyn som, sjølv om ho gjer greie for dei, likevel vil påverke analysen. Det som har form som ei drøfting kan derfor likevel vere ein argumentasjon, og konklusjonen kan vere like førehandsbestemt og subjektiv som denne. For meg er det forskingsmessig mest reieleg å gjere klart at eg vil argumentere for ståstadene min, men at teori og empiri skal stadfeste, eller ikkje stadfeste denne. Og då er vi kanskje tilbake til drøfting likevel?

Informant 8, side 172

Altså før eksamensperioden begynte... på (den allmennfaglege vidaregåande linja), så hadde eg en periode kor eg... på en måte blokket ut i timene, eg hadde ikkje lyst å høre mer, (ler kort) på en måte. Men så... bare tok eg meg sammen og så gikk det bra likevel, men det var en periode der eg husker det... eg orket ikkje helt mer...

Men ikkje alle elevar greier å fullføre. Mange sluttar, både på dei allmennfaglege linjene (sjå også BT 2005), men også på dei yrkesretta, fordi det med Reform 94 kom ei sterk auke av ”allmenne fag”, dvs. meir teori for allereie teoritrøtte elevar.

Informant 5, side 93

...det Gudmund Hernes gjorde var jo det at han pøste på... med artiumsfag inn i yrkesfagene, utvidet yrkesutdanningen med ett til to år, uten å forandre på artiumsfagene. Og så tok han vekk lærlingeordningen, mer eller mindre. Og det, altså... du ser det jo, du har mye færre yrkesutdannete i dag enn ka du hadde for femten år siden. Og de yrkesutdannete har en dårligere utdanning. Der er dårligere fagarbeidere i dag enn ka det var for femten år siden<sup>4</sup>.

Eg: På grunn av at de har skåret ned på yrkesfagene?

Han: De har skåret ned på yrkesfagene, og de har skåret ned på praksisen. Du får ikkje den samme praksisen på et verksted på en skole som du gjør i arbeidslivet. Og de har... tatt vekk, altså de har ekskludert de som eh, altså, de gamle... (sukker) ”arbeidsfolkene” som på en måte kunne sitt fag, som, ja. Altså rørleggeren som var rørlegger, han eksisterer ikkje lenger... (...) fordi at han... som på en måte blei rørlegger før, han får ikkje bli rørlegger lenger, fordi at han klarer ikkje å gå... skolesystemet (jf. Myhre 1998:292).

Den vidaregåande opplæringa møter derfor dei same problemstillingane som den obligatoriske grunnskulen, bl.a. med omsyn til motivasjon, diffrensiering og medverknad. I læreplanen for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2007:e) blir dessutan den 13-årige opplæringa omtalt samla, som ”grunnopplæringa”: Læreplanen Kunnskapsløftet gjeld heile opplæringsløpet for å ”sikre samanheng, heilskap og progresjon”. Desse momenta gjer at eg vel å inkludere den vidaregåande skulen i delar av den prinsipielle diskusjonen.

Eg brukar meg sjølv som informant i prologen, fordi eg meiner at ei personleg skildring kan gi det mest autentiske uttrykket for dei erfaringane som ligg til grunn for haldningane mine,

<sup>4</sup> Gudmund Hernes var statsråd i Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet frå 1990 til 1995, og hadde ansvar for Reform 94, som innførte store endringar i yrkesutdanninga: Talet grunnkurs vart redusert frå 110 til 13, og lærlingeordninga vart kraftig amputert. Før Reform 94 kunne ein, etter fullført niande klasse, gå rett ut i lære og ha 1-2 dagar i veka på skule, alt etter kva fylket vurderte i kvart enkelt tilfelle. Etter Reform 94 kom ein normalt ikkje ut i lære før tredje året i yrkesopplæringa. Første året vart eit breidt grunnkurs med størst andel ”allmenne fellesfag”, medan yrkesspesialiseringa auka i vid.g. kurs I og II. Fellesfaga utgjorde meir enn halvparten av timane i yrkesutdanninga (Reform 94, Myhre 1998:288ff). Reformen ”Kunnskapsløftet” har prøvd å kompensere for dette ved å innføre ”prosjekt til fordjupning” frå og med 1. året, der elevane kan velje å ha praksis i yrkesfaget sitt (Rundskriv F-12/2006B:37, Utdanningsdirektoratet 2007/2008:g). Men det er framleis eit høgare timetal i ”allmenne fellesfag” i yrkesutdanninga i dag enn før Reform 94.

og dermed for temavalet mitt. Stemmen i kursiv er ein karikert motspelar som formidlar nokre av dei haldningane som eg seinare vil argumentere for at undervisningssystemet avlar.

### **1.5 Tilnærmingar til praksis- og teoriomgrepa**

Praksis og teori er gjensidig avhengige av kvarandre, og kan derfor ikkje forståast i rein form. All praksis har ei teoretisk side, og praksisen falsifiserer, justerer eller verifiserer teorien. Matematikk og logikk blir i vitskapsteoretiske tekstar omtalt som aprioriske (f.eks Gilje og Grimen 1993:17), det vil seie uavhengige av erfaringa, eller av ein praksis<sup>5</sup>. Men sjølv her finst det innvendingar: Matematikken og logikken er forma slik dei er, fordi dei nettopp slik er nyttige verkty i vår praksis. Sjølv utforskinga og avdekkinga av matematiske system kan også skildrast som ein praksis.

Der eg ikkje drøftar omgrepa spesielt inngåande vil eg bruke praksis og teori-omgrepa slik vi kjenner dei frå skule- og dagleg tale: Teori er den abstrakte og fiktive omgangen med ein avgrensa og oversiktleg kunnskapsdel, medan praksis er konkrete møter med ein uoversiktleg realitet. Slik definert kjem eg nærast den skulekulturelle bruken av omgrepa, der for eksempel språkfaga og realfaga, som ein vel så gjerne kan lære og utøve i praksis, likevel blir omtalt og forstått som teoretiske fag. Slik eg forstår det, er det fordi skulen har fokusert på dei overordna, teoretiske strukturane som språkbruken eller naturen er styrt av, og fordi læringsarenaen har vore skilt frå dei stadane kunnskapen har nytte. Fag som gymnastikk, sløyd og musikk blir forstått som praktiske, sjølv om dei også har ein teori. Dette kan vere fordi undervisninga her har opna for at elevane på ulike måtar kan vere kroppsleg aktive. Læringsarenaen er som regel lokalisert til skulen, og aktiviteten og meininga med den er som regel definert av skulen, men resultata av handlingane gir ofte konkrete produkt eller opplevingar. Faga vert dermed opplevde som meir praktiske.

### **1.6 Oversyn over oppgåva**

Eg startar med å argumentere for ei vid problemstilling og eit breidt teorigrunnlag: Temaet impliserer fleire og ulike perspektiv som berre saman kan gi ein heilskapleg forståing. Eg brukar praksisteoretisk, historisk, politisk, danningsteoretisk, psykologisk og skule-empirisk litteratur som grunnlag for dei teoretiske drøftingane. Eg tar for meg spesielle sider ved

---

<sup>5</sup> På kva måte skiljer matematiske og logiske samanhengar seg frå samanhengane i andre vitskapar? Kan det hende at dei ulike fagområda er underlagt like absolutte lover, men at for eksempel samfunnsvitskapelege lover er vanskelegare å avdekke fordi dei har eit større tal variablar? Er det då erfaringa, eller praksis som viser oss desse samanhengane i samfunnsvitskapane?



praksis: Den er konkret og omskifteleg, og den fordrar ei dialogisk og refleksiv innstilling. Eg forklarar og problematiserer, gjennom Saugstad Gabrielsen, kvifor praksis har fått lav status i skulen, før eg tar eit kritisk blick på Platons høge vurdering av det abstrakte versus det konkrete. Var denne rangeringa aktiv under utforminga av skulepensumet i Noreg, eller må det sterke teorifokuset forklarast gjennom den segregerte kunnskapssituasjonen i samfunnet elles? Gjennom bl.a. Goodson peikar eg på maktpolitiske sider ved kunnskapssegresjonen: Dei høgare klassene fordelte kunnskapen slik at dei sjølve hadde makta. Men det er ikkje klart kven som tapar eller vinn på ei slik kunnskapsfordeling, fordi dannelsidealet, slik Humboldt og Hellesnes formulerer det, krev ei brei kunnskapsplattform, der ikkje minst praksis er nødvendig for å hindre perspektivfiksering. Skjervheim og Hellesnes peikar på ulike sider ved praksis: Praksis mellom menneske må vere meir åpen og dialogisk enn den pragmatiske mål-middel-orienteringa. I kjølvatnet av dette stiller eg nokre kritiske spørsmål ved dialogane til Platon. Er desse samtalan verkeleg dialogiske, eller er dei eksemplar på overtalingsteknikk? Eg tar eit kort sideblikk til psykologien og spør - ikkje kva menneska *bør*, men kva dei *treng*, før eg avsluttar kapittelet med eit kritisk blick på nokre prestasjons- og elevundersøkingar. Informantane kommenterer delar av teorikapittelet.

I metodekapittelet gjer eg greie for metodeval, generaliseringsvurderingar, utvalsproblematikk, reliabilitets- og validitetsproblematikk for kvalitativ metode generelt og for mitt prosjekt spesielt. Eg utdjupar mine personlege motiv for temavalet, før eg drøftar nokre forskningsetiske problemstillingar, bl.a. det å diskutere meir eller mindre dannelsidealet livsinnhald: Idealisering fører til ulike verdirangeringar. Eg presenterer Hatch sin oversikt over ulike forskingsparadigmer, og plasserer meg sjølv dels i det konstruktivistiske, men også i det kritisk/feministiske, postpositivistiske og poststrukturalistiske forskingsparadigmet. Eg avsluttar metodekapittelet med å gjere greie for gjennomføringa av undersøkinga og korleis eg har valt frå det empiriske materialet.

I analysekapittelet diskuterer eg problemstillinga, teorien og elevundersøkingane opp mot empirien frå mi eiga undersøking. Framstillinga vekslar mellom teori, empiri og eigne refleksjonar. Eg startar med ei historisk vinkling og spør kva disposisjonar ulike samfunnsforhold hemmar og fremjar. Informantane fortel med utgangspunkt i sine ulike



oppvekstmiljø og ulike ”evner og føresetnader”<sup>6</sup> korvidt skulen har stimulert den vekselverkande dialogen mellom praksis og teori. Samfunnsutviklinga etter siste krig har i stor grad tatt bort praktiske oppgåver utanfor skuletida, utan at praksis har kome sterkare inn i skulen, anna enn som ein metode å lære teori. Informantane kastar ljøs over pedagogiske, demokratiske, vitskaplege og dannelsmessige konsekvensar ved fråveret av den praktiske kunnskapsdimensjonen: Det hemmar den frie vekselverknaden mellom fagverd og daglegverd som Humboldt og Hellesnes set som premiss for danninga, det forhindrar den dialogiske kunnskapsutviklinga i vekslinga mellom erfaring og teoretisering som bl.a. Taylor og Molander skriv om, og det bryt den læringsfremmande koplinga mellom kunnskapen og individet, som bl.a. Säljö, Dewey og Freire argumenterer for. Informantane set generelt allsidigdom høgt, men ikkje alle er medvitne om den kunnskapskuliminierende vekselverknaden mellom teori og praksis som er nødvendig for å gjere kunnskapen heil. Informantane si høge verdsetting av samver med vener viser lengten etter deltakande dialog. Saman med ynsket om allsidigdom utgjer dette eit gunstig utgangspunkt for læring og danning, noko ein monologisk, teoretisk kunnskaps-rasjonalitet ikkje greier å forløyse. Eg konkluderer teorien og empirien med ei kunnskaps- dannels- ansvars- og læringsfremjande forståing av formuleringane i opplæringslova.

## **2.0 Teorikapittel**

### **2.1 Ulike vinklingar**

I den teoretiske drøftinga av problemstillinga står eg overfor to val: Å drøfte problemstillinga rundt eitt teoretisk sentrum, eller å åpne for fleire ulike vinklingar. Eg har valt det siste av følgjande grunn: Eg tar for meg kunnskapsidealet i ein berande institusjon i samfunnet som heile folket er og blir prega av. Dette inkluderer bl.a. pedagogiske, etiske, vitskaps- og danningsteoretiske perspektiv som påverkar, og er avhengige av kvarandre på ein slik måte at dei berre saman kan gi ein utfyllande forståing. Fordjupar eg meg i eitt felt vil ”forståinga opne for noko, men då dette ”noko” er isolert, dekkjer forståinga til så mykje at resultatet er ei forfalsking”, slik Jon Hellesnes (2002:65f) formulerer det. Eg kan sjølvsagt ikkje inkludere alle perspektiv, men eg forsøker å få med dei som eg meiner på mest avgjerande måte påverkar problemområdet. Slik kan ein seie at dannelsidealet, slik Hellesnes formulerer det,

---

<sup>6</sup> ”Evner og føresetnader” er dei omgrepa formålsparagrafen nyttar for å skildre medfødde disposisjonar. Ein kan likevel diskutere i kva grad disposisjonar er medfødde eller kulturstimulerte. Teoriane om dei ulike læringsstilarne (for eksempel Dunn og Griggs 2004:23ff) forutset medfødde disposisjonar. Samstundes veit vi at samfunnsvilkåra kan vere sterkt medbestemmande for korleis og kva læring som skjer (sjå for eksempel informant 7). Når eg brukar ordet disposisjonar i oppgåva, meiner eg likevel det ein forstår som evner og anlegg som synest medfødde og kopla til personlegdomen.

utgjør det overordna prinsippet for utforminga av teksten, men at dette prinsippet forlangar fleire perspektiv. Med dette valet, i dette formatet, må kvart emne handsamast strammare enn eg kan gjere med eit smalare teoretisk fokus. Eg meiner at dei ulike vinklingane likevel skapar det mest utfyllande framlegget. Eg tar utgangspunkt i følgjande perspektiv:

1. Skilnader og samanhengar mellom teori og praksis. Praksis som limet mellom individ og samfunn.
2. Ei bakgrunnsanalyse som ser på historikk og tradisjon.
3. Ei politisk analyse som drøftar maktforhold.
4. Kva mål skal vi ha med undervisninga? Ei drøfting av distinksjonen mellom danning og utdanning.
5. Kva treng mennesket? "Den sunne personlegdomsutvikling."
6. Kva fortel elevundersøkingane om den fag- og metodestrukturen som er i dag?

Teorien vert presentert under desse punkta, men innhaldsmessig vil dei gli over i kvarandre. Teoriutvalet danner dels materiale for drøftinga, dels formulerer den kritikken direkte. Utvalet er gjort mellom fleire mogelege teoriar som eg har blitt kjent med gjennom studiar og litteratursøk. Denne utvalsmetoden garanterer sjølvsagt ikkje for at det ikkje finst andre teoriar som kunne kasta lys over problemstillinga på ei anna, og kanskje meir dekkande måte. Eg vonar likevel at teorivalet mitt kan gi relevante innspel i diskusjonen av problemstillinga. I presentasjonen av skulehistoria, Platon og Humboldt støttar eg meg hovudsakleg til sekundærlitteratur. Eit grundig litteraturstudium her ville sprengt tidsplanen. Eg har imidlertid deltatt i omsetjinga av teksten "Theorie der Bildung des Menschen" av Wilhelm von Humboldt (1960:234ff). Eg brukar nokre utdrag av denne omsetjinga i oppgåva.

## **2.2 Praksis**

Kva er praksis? Snekring eller omsorgsarbeid? Musikant eller lærar? Det er jo vidt forskjellige område, og dessutan - alle desse faga har jo også sin teori? Fellesnemnaren er at utøvaren lærer gjennom dei responsane han eller ho får i praksis: Praksis "svarar" på handling. I ei lærebok for sjukepleiestudentar finn vi eksemplar på slike "samtar" mellom praktikaren og omverda:

"Fingrene og hendene er "redskaper" som tar i mot reaksjoner fra pasientens kropp endten direkte eller via instrumenter, for eksempel når du setter en sprøyte, legger inn et kateter eller vasker pasientens kropp. Du kan merke om du tar for hardt i gjennom pasientens umiddelbare reaksjoner, du kan registrere at du stikker for

ubesluttomt eller sakte hvis sprøyten ikke går gjennom huden, eller du kan for eksempel kjenne motstand når du fører inn et kateter. Dette er signaler du kan kjenne i dine egne hender, og som forteller deg noe om din egen utførelse” (Bjørk 2003:104f).

Praksis gir ein umiddelbar respons, og ein går inn i ein intens kommunikasjon med omverda (det ein held på med) som kan kulminere i auka kunnskap og innsikt. Eg skriv her ”kan”, fordi det er ikkje alltid like enkelt å gripe tak i dei tilbakemeldingane som røynsleane gir oss. Tom Tiller (1998:18ff) skriv om korleis erfaringar kan generere læringsprosessar. Ofte melder dei seg berre som ei diffus kjensle av disharmoni. Men dersom vi prøver å reflektere rundt og prate om desse erfaringane, kan ein ordne og kategorisere dei, slik at vi kan identifisere nokre hovudmønstre i det store erfaringsteppet vi etterkvart skaffar oss. Vi koplar dei kategoriserte erfaringane saman og knytter dei til forskingsbasert teori. Dersom sambandet mellom erfaring og teori blir etablert, kan kommunikasjonen gå begge vegar; erfaringane utfyller dei generelle kunnskapane, og dei teoretiske kunnskapane skjerpar vårt erfaringsblikk og skaper nye kategoriar og koplingar (Tiller 1998:25f). I dette samspelet mellom praksis og teori kan det Humboldtske dannelsidealet realiserast: Sjølvvet blir knytta til verda i den mest allmenne, levande og frie vekselverknaden.

Det skarpe skiljet mellom teori og praksis, språk og handling som vi kjenner frå dualistiske tradisjonar held ikkje mål. Skal vi til dømes bygge eit hus, er bruken av intellektuelle og manuelle reiskapar integrerte i kvarandre som to sider av same sak. Roger Säljö (2001:78ff) brukar her spettet som eksempel; Ei enkel oppfinning som gjer det mogeleg å løfte steinar som elles ville vore umogeleg å rikke. Kanskje det var ei tilfeldig oppdaging, men det vart etterkvart ein naturleg reiskap der kunnskapen om bruken av det fanst i det kollektive minnet. Å bruke eit spett gir i høgste grad ein kroppsleg oppleving. Den fysiske styrken gir konkrete tilbakemeldingar på korleis ein best kan bruke det. Etterkvart vart det utvikla ein modell som i symbolske/språklege termar formulerte forholdet mellom den tyngda som kan løftast med ulike plasseringar av spettet i forhold til eit tenkt balansepunkt. No finst den på papir som ein del av undervisninga i fysikk og elementær mekanikk og er kjent som vektstanglova. Men det kan vere vanskeleg for den som møter vektstanglova i skrift og matematisk notasjon, å leite seg tilbake til den fysiske røyndomen;

$F_1 \cdot a_1 = F_2 \cdot a_2$ , der F står for kraften og a for avstanden til dreiepunktet.

Då kan det oppstå eit kommunikasjonsproblem som vi plar kalle problem med å lære og forstå. Dewey (1997:188) sier det slik: ”Eit gram erfaring er betre enn eit tonn teori, ganske enkelt fordi det er berre gjennom erfaringa at teorien har ein vital og verifiserbar mening. Sjølv ei svært enkel erfaring er i stand til å generere og bere ei kva som helst mengde teori (eller intellektuelt innhald), medan ein teori atskilt frå erfaringa ikkje kan fattast klart, ikkje eingong som teori”. Kunnskap om vektstanglova har blitt bygd inn i sakser, gravemaskiner, løftekraner, tenger, osv, produkt som har blitt utvikla på grunnlag av kunnskap *både* i praksis og teori. Menneskas verksemd er teori og praksis, refleksjon og handling. Den kan ikkje reduserast til verken ordgyteri eller aktivisme, skriv Freire og kritiserer ”bank”-oppfatninga av undervisning, der ein ikkje innrømmer elevane meir enn å motta, registrere og oppbevare kunnskaps-innskota. Atskilt frå praksis kan ikkje menneska bevare sitt sanne menneskeverd, skriv Freire (2005:112, 55), noko Charles Taylor utviklar i artikkelen ”To Follow a Rule...”.

### **2.2.1 Kunnskap skapt i dialog med omgjevnadene**

Charles Taylor (1993:45ff) utforskar det resiproke forholdet mellom reglar og praktiseringa av dei, med vekt på sosiale samanhengar. Regelen, eller teorien, ligg *i* praksisen, for utan kontakt med regelens ånd, blir den berre daude bokstavar. Kartet/lova/regelen har ei grense – den fortel berre halve historia, og dersom den blir gitt avgjerande mening, vil det vere vitskapeleg katastrofalt: Vi overfører regelen, slik vi forstår den, til tankar hos aktørane, eller som ein underliggende struktur. Aktørens forhold til det den gjer, blir erstatta med observatørens forhold til det den ser, og vi sklir frå modell av realiteten til realitet av modellen (Bourdieu i Taylor 1993:55). Skildringane fangar ikkje kompleksiteten og blir dermed feil. Den endelege kunnskapen er å finne i praksis. Det er ein konstant freisting for den intellektuelle å teikne slike kart – formulere ei lov, men ein regel kan ikkje anvende seg sjøl – den må anvendast, og dette krev vanskelege, finjusterte vurderingar. Praksis er ein kontinuerlig tolkning og retolkning av kva regelen eigentleg seier, og denne forståinga er ikkje individuell, men delt mellom dei som har felles sak. I dei siste århundra har ein forsøkt å komme ut av den blindgata som opererer med eit monologisk medvit. Fokuset har vore på *forståinga* og for kva kapasitet ein har for indre representasjonar, men mykje av våre intelligente handlingar i verda er uartikulerte: Kunnskapen er ”embodied”. Taylor brukar samtalen som eit eksempel. Den inkluderer rytme og koordinasjon i tillegg til lytting, både kroppsleg og språkleg, og kjensle for ”the semantic turn”. I denne forståinga spelar bakgrunnen og kroppen ei viktig rolle. Eg står i rett avstand til deg når du snakkar, eg viser vyrdnad ved å teie når du talar, osv. Vi ser/kjenner att når noko er gale, men normene for det

er ofte uformulerte. Kunnskapen må med andre ord ikkje vere "tenkt" eller intellektuelt forstått før ein kan handle i verda. Praksisen ligg til grunn for teorien.

## 2.2.2 Den praktiske rasjonaliteten

Dei praktiske situasjonane er aldri heilt føreseielege. Donald Schön samanliknar praksislandskapet med sumpen; Det er rotete og forvirrande, og det unndrar seg tekniske løysingar. På høglandet ligg dei overkommelege problema som kan løysast via forskingsbasert teori og teknikk. Ironien i situasjonen er denne: I sumpen ligg problem av stor menneskeleg verdi, på høglandet ligg problem som er relativt uviktige for individ og samfunn, same kor interessant teknikken elles måtte vere (Schön 1987:3). Molander (1996:132f) skil mellom "teknisk rasjonalitet" og "praktisk rasjonalitet", som er analogt med Skjervheims skilje mellom pragmatikk og praksis. Den tekniske rasjonaliteten inkluderer det Weber kallar formålsrasjonalitet (Gilje og Grimen 1993:209), der midla for å nå målet blir utført så effektivt som mogeleg. Naturvitskapen er førebilete, idealet er det eksakte, formulerbare og målbare. Den tekniske rasjonaliteten forstår praktisk kunnskap som ei form for problemløysing. Fylgjen av denne oppfatninga er at eit problem er betre desto meir eksakt formulert det er (Molander 1996:133). Molander viser til Donald Schön (1983:64), som argumenterer for at den tekniske rasjonaliteten ikkje kan dekke meir enn berre ein liten del av den kunnskap og kunst som utgjer yrkeskunnskapen - eller den profesjonelle praktikarens kompetanse. Han brukar ein augelege som eksempel. Flesteparten av pasientane hennar har symptom som ikkje finst i "boka". Problema er med andre ord ikkje gitt, dei må konstruerast med utgangspunkt i problematiske situasjonar som er fleirtydige og usikre. Praktikaren må forvandle ein problematisk situasjon til eit problem; Ho må skape samanheng i frå starten av uforståelege situasjonar (Schön 1983:39f). Denne problem-skapinga er ikkje eit teknisk problem, det er ein interaktiv prosess i dialog med situasjonen, det Schön kallar "naming and framing"; Å setja omgrep på situasjonen og plassere den i ei ramme som mogeleggjør spørsmål og svar. Situasjonane *blir gitt* meining, og problem *vert skapt*, dei er ikkje gitt i seg sjølve (Molander 1996:134f). Dette representerer ein kunnskap som fell utanfor ramma av vitskapeleg metodologi fordi meningskaping vert rekna som subjektive moment. Det er heller ikkje tale om ein spesiell rasjonalitet, for den kyndige praktikaren må handtere stadig nye situasjonar som kan karakteriserast som usikre, instabile og med innebygde verdikonfliktar. Denne kompetansen, som Schön kallar for "kunnskap i handling", viser seg bl.a. i kva kjensle praktikaren har for ulike og unike situasjonar. Den fins i "handlaget" meir enn i ein bakomliggjande teori. Når ein profesjonell yrkesutøvar hevdar "å vite", i tydinga vere teknisk

ekspert, påtvingar han sine kategoriar, teoriar og teknikkar på den situasjonen han har framfor seg. Han ser då bort frå faktorane i situasjonen, inklusiv menneska i den (Molander 1996:136f). Den åpne, praktiske kunnskapsrasjonaliteten vektlegg den lærandes *aktive* forhold til kunnskapen. "Naming and framing" er eit artisteri som fyller elevens behov for å *skape* meining i eige liv, sjølv kunne ta stilling, problematisere, analysere. Kvifor er det viktig å nå desse måla for meg? Denne komplekse læringsformen krev imidlertid nytenking når det gjeld undervisningsorganisering. Schön skildrar eit læringsmiljø som liknar meir på læring i praksisfellesskap, der eleven blir rettleia meir enn undervist, fordi eleven sjølv må erfare forholdet mellom middel og mål (Schön 1987:16f). Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger 2003), Klaus Nielsen og Steinar Kvale (Nielsen og Kvale (red.) 1999), sosiokulturelle teoriar generelt og Bakhtin spesielt (for eksempel Olga Dysthe (red.) 2001) konkluderer med det same: At læring skjer meir naturleg og effektivt gjennom deltaking i sosiale praksisar.

### 2.2.3 Praksis i skulen

Med dette læringspotensialet, kvifor har ikkje dei praktiske faga kome sterkare, og med større alvor inn i skulen? Tone Saugstad Gabrielsen gir eit svar i artikkelen "Hvorfor har vi de praktisk-estetiske fag i skolen?" (1990:36ff): Dei praktiske faga har kome inn under argumenta å utvikle "heile mennesket", gjere skuledagen kjekkare og meir variert, tilgodesjå ikkje-boklege elevar, overta vidareføringa av handverkstradisjonen som elles vart overført i dei gamle bondesamfunna, ivareta estetisk og kreativ utvikling, o.l (sjå også Dokka 1988:136ff). Men det sterke fokus på dei praktiske fags personlegdomsdannande funksjon har leidd merksemda bort frå det enkelte fags samfunnsmessige relevans. Dersom det er utviklinga til barnet og ikkje fagområdet som kjem i interessens sentrum, blir virkelysta til eleven gjort formålslaus. Mennesket blir først menneske i ein sosial, kulturell og samfunnsmessig samanheng. Dei praktiske faga representerer ein inngang til å forstå og vidareføre vår samfunnshistorie. Dei praktiske faga må derfor få teorien sin tilbake, og dei må forståast i sin kulturelle og produksjonsmessige samanheng, skriv Gabrielsen. Informant 1 speglar dette forholdet (sjå også Hestholm 2008, der eg viser denne informanten særskild merksemd). Kunst og handverk var yndlingsfaget hennar.

Informant 1, side 13

Ja. (...) Eg likte best keramikk og sånn, da. Det var gøy å jobbe med fingrene og lage ting som man kunne... steike i ovnen og glasere med glasur, og... Det var kjempegøy, og så... lage ting vi kunne bruke... vesker eller puter eller... Male på gensre og batik og sånn drev vi mye med. Det var kjempegøy!

Men ho ser ikkje korleis ho kan vidareutvikle interessen sin.

Informant 1, side 7 og 8

...eg vet egentlig ikke... korfor trenger vi egentlig det? Eller vi trenger... hvis vi skal bli noe innen det, eller noe sånt. Men liksom sånn der trene... kreativiteten og sånn... folk får utfolde seg, for å si det sånn då. (...)

Men jeg vet ikke hva innen det jeg kan bli, og om jeg kommer til å klare å leve av det. Det vet jeg ikke. Så det kommer til å bli bare sånn... noe... sidejobb eller hobby.

I mangel av kunnskap om dei praktiske faga sin verdi og relevans, endar ho opp med å devaluere heile fagområdet, sjølv om det var nettopp dette ho likte best. Dei praktiske faga blir ikkje vurdert likeverdig med dei teoretiske, dei kan høgst brukast til "noe sidejobb eller hobby". "Eg forbinder det ikkje helt med skolen, egentlig", seier informant 8 (side 156).

Korleis har det seg at praksis, som står i eit dialogisk, og gjensidig avhengig forhold til teori, i skulen blir oppfatta som kunnskapens blindveg?

## **2.3 Historikk og tradisjon**

Kva er bakgrunnen for den fagplanen vi har i dag? Kven har definert kva skulekunnskap skal vere? Eg startar med ein kort presentasjon og diskusjon av Platon, fordi han med distinksjonen mellom sanse- og ideverda kanskje var den første som mest eksplisitt rangerte det abstrakte framfor det konkrete. Deretter ser eg på nokre av dei vurderingane som vart gjort under utforminga av den obligatoriske opplæringa.

### **2.3.1 Platons ideologi: Ei kjelde til den høge vurderinga av teori?**

Den høge vurderinga av teori versus praksis, eller abstraksjonar versus konkretiseringar, finn vi så langt tilbake som til Platons levetid, ca. 3-400 år før Kristus. Både Platon og Sokrates hadde, i motsetnad til sofistane, ein usvikeleg tru på at sanninga fanst. Sokrates utforska språket og prøvde å finne vesensrette definisjonar og Platon utforma idealismen: Læra om dei absolutte og uforanderlege verdiane: Dei absolutte, fullkomne normene står som ideelle motstykke til den ufullkomne sanseverda, som berre er skuggar av dei verkelege idéane. Mistrua og nedvurderinga av sanseverda kan ha opphav i dei mange ulukkelege hendingane som Platon opplevde: Krig, usømeleg åtferd, politisk og moralsk oppløysingstilstand i Athen, og ikkje minst Sokrates sin dødsdom. Sanseverda viste seg utvilsamt ufullkomen, men bak denne meinte han at det måtte finnast ei norm, ein standard, som utgjorde den reine, ljose idéen av det den illusoriske, mørke sanseverda berre viser oss skuggar av (Myhre 2000:26f, Ringborg 2004:25). Det høgaste gode er å nå fram til denne standarden, denne klåre innsikta bak sanseskuggane, noko han illustrerer med holelikninga: Vi sit bundne som fangar i ei



mørk, underjordisk grotte. Alt vi nokonsinne har sett, er skuggane frå det som føregår i ljuset utanfor grotta. Dersom ein av fangane blir sett fri og tvungen til å gå opp i ljuset, er det først med smerte og forvirring han opplever dagsljuset. Han maktar ikkje umiddelbart å oppfatte at dette er realiteten. Men når han først har blitt vant med ljuset, vil han vite at det ikkje berre er den einaste sanninga, det er også det fornuftige, det gode og opphavet til alt rett og vakkert (Ringborg 2004:25f).

Sanseverd/idéverd-dualismen ligg nær teori/praksis-dualismen. Platon skildrar dualismen sanseverd/idéverd i negative og positive motstykke: Det sanselege er *uwerkeleg*, i motsetnad til den *werkelege* idéverda, den er *bunden* i motsetnad til den *frie* idéverda, *ufullkomen* i motsetnad til *fullkomen*, *mørk* i motsetnad til *ljøs*, *falsk* i motsetnad til *rett*. Men samstundes som føremonene einsidig synes å ligge i idéverdas favør, hevdar han at ingen kan opphalde seg utelukkande i idéverda. Menneska er tvungne til å gå tilbake til sanseverda for å få nytt stoff, ettersom det elles ikkje er mogeleg å nå djupare forståing av idéane bak dei skuggane som sanseverda er så full av (Ringborg 2004:25). Dette er prinsippet i den hermeneutikken som bl.a. Tiller, Säljö og Dewey argumenterer for er føresetnaden for praksis/teori-dialektikken: Praksis og teori korrigerer og utfyller kvarandre. På same måte meiner Platon at sanseverda er nødvendig for å nå fram til ei djupare forståing av idéane, men likevel meiner han at sanseverda er falsk og ufullkomen. Han forstår kunnskapsutviklinga meir som ei lineær, rangert utvikling frå kvalitativt lavare, dvs. praktisk, til høgare, dvs. teoretisk erkjenningsnivå, enn som ein sirkulær, eller hermeneutisk prosess mellom ulike, men likeverdige kunnskapssfærer som gjensidig utdjupar kvarandre. Kvifor devaluerer han den eine delen i ein dialektikk mellom to som er avhengige av, påverkar og byggjer på kvarandre?

Dei skuffande opplevingane hans frå sanseverda gjorde det kanskje vanskeleg å sjå den som noko anna enn mangelfulle avspeglingar av idéverda, eller som ein dårleg kopi av ein perfekt original. Men sanseverdas problem kan like gjerne forståast som menneskas manglande evne til å forstå samanhengane mellom teori og praksis, eller sagt på ein annan måte: Som eit brot i den hermeneutiske prosessen. Var det fordi sanseverda (praksis) alltid var hverande, høglytt, aktivt og skjebnespekka, at den vart kjent skuldig for alt som gjekk gale? Var det fordi idéverda (teorien) var taus, og når den ikkje vart mobilisert, kjentes undertrykt, at den vart frikjent? Var det først når ting gjekk gale at han såg tilbake, og fann at det aldri var noko gale med føremålet, men at sanseverda forkludra og motarbeidde realiseringa av det? Fekk den konkrete, og aktive sanseverda ansvaret for ein abstrakt, men inaktiv idéverd? For



holelikninga kan like gjerne tolkast omvendt: Idéverda er forsøksvis skuggar av den verkelege sanseverda. Idéverda er ufullkomen når det gjeld å femne sanseverda sin kompleksitet. Dette vil vere nærare ei nyare forståing av praksis/teori-dialektikken (f.eks Taylor 1993), men den understrekar heller ikkje det gjensidig vekselverkande forholdet mellom dei to.

Det er vanskeleg å seie om Platon var den første som uttrykte desse oppfatningane, men mange av dei idéane og verdiane som pregar våre liv i dag har utspring i Platons ideologi og dei 900 åra akademiet hans var åpent. Han blir rekna for ein av den greske kulturens filosofar som la grunnlaget for den europeiske danningstradisjonen, og bidrog mellom anna i diskusjonen om sanning, rett livsførsel og om forutsetningar for ein stabil og rettferdig stat. Han er utgangspunktet for den filosofiske idealisme som har vore hovudstraumen i europeisk filosofi (Ringborg 2004:34 og Myhre 2000:26, 37), og filosofien hans kan samanfattast med ei idealisering av idéverda. Ser vi denne rangeringa att i utforminga og utviklinga av skulekonstruksjonen, eller må den forklarast i andre forhold? Sikkert er det at kyrkja, som hadde ansvaret for opplæringa i meir enn hundre år, hadde både historiske og filosofiske band til Platons filosofi (jf. f.eks Augustin (Myhre 2000:34f)) i for eksempel kampen mellom det gode (Guds rike), mot det vonde (denne verda).

### **2.3.2 Praksis og teori i det norske skulepensumet**

Eg vil peike på nokre forhold som var avgjerande for det skulepensumet vi har i dag. Korleis starta det, kva fag kom når og kvifor? Ikkje lenge etter forordninga om tvungen konfirmasjon i 1736, kom skuleforordninga av 1739 - den første pliktige, offentlege barneskulen i Noreg<sup>7</sup>. Det er to forhold som startar teoritradisjonen: 1) Kyrkjens folk som hadde ansvaret for undervisningsarbeidet, og religionsundervisning stod i sentrum av det. Den kristne tru og moral var knytt til ein skriftleg tradisjon og førte med seg ein åndskultur basert på lesing og skriving. 2) Utdanning var noko kvalitativt anna enn manuelt arbeid, som var forutsett tilstades i kulturen som ein sjølvstendig og livsviktig kunnskap (Myhre 1998:12 og Dokka 1988:12ff).

Det starta altså i 1739 med lesing og utanåtlæring av Luthers katekisme og Pontoppidans forklaringar. Med opplysingstida kom lesing med forstandsøvingar, religion og bibelhistorie, song etter salmeboka, skriving og rekning (Dokka 1988:12ff). Frå 1850-åra og framover finn vi omgrepet ”folkeskule”, og med det ambisjonar om at breie sosiale lag skulle setjast i stand

til å møte borgarsamfunnets utfordringar. Nye encyklopediske lesebøker skulle få stoff frå historie, geografi, naturlære, statsforvalting, lovgiving og samfunnsliv, og eit variert utval litterære tekstar (Dokka 1988:24ff og Myhre 1998:26). I lova av 1860 finn vi omgrepet ”Allmeendannelse” for første gong brukt i ei norsk skulelov, ei lov som også gav høve til undervising i gymnastikk for gutane og handarbeid for jentene. Med lova av 1889 stod venstreleiaren Johan Sverdrup i spissen for å realisere ein folkeskule med lausare band mellom kyrkje og skule, nye lærebøker som skulle stemme betre med ”Barnenaturens krav og Tilegnelsesevne”, og med praktiske fag, som gymnastikk, handarbeid og teikning i ei sterkare stilling (Dokka 1988:78ff og Myhre 1998:48ff).

Men skulen var framleis ein lærebokskule, og undersøkingar avslørte at lite sat att av det hugsestoffet skulen underviste i. Den reformpedagogiske rørsla på 1920 – 30 talet tok for alvor konsekvensen av elevens individualitet og behov for aktivitet. Ein vurderte sjølve *lærestoffet* og dei tradisjonelle faggrensene på nytt. Og - kunne resultata bli betre, arbeidsevna og arbeidslysta auke, sjølvstendet og initiativet vekse, dersom ein nytta andre *arbeidsmåtar*? Det var semje om at hugsestoffet måtte vike plassen for allsidig og sjølvstendig arbeid med høvelege emne og individuelt tilpassa vanskegrad. Normalplanen av 1939 tilrådde tverrfagleg undervising, særleg i kombinasjon med emner frå heimstadi. Faga måtte knytast saman og støtte kvarandre (Dokka 1988:136 og Myhre 1998:77ff).

Men samstundes føregjekk ein diskusjon som vanskeleggjorde realiseringa av visjonane: Teorifaga var nemleg knytt til høgare utdanning, og med den tilgangen til privilegerte klassars posisjonar (jf. Dokka 1988:113f). Dersom praktiske fag og metodar fekk for stor plass i folkeskulen, kunne ein risikere å diskvalifisere den som grunnlag for vidareutdanninga. Arbeidarpartiet var først og sterkast ute med å krevje at folkeskulen måtte vere ein skule for alle, og at den måtte kvalifisere til høgare utdanning. Kritiske stemmer hevda at ein slik skule ville ta meir omsyn til mindretalet av elevar som skulle halde fram i middelskulen, enn til fleirtalet som skulle ut i det praktiske liv (Dokka 1988:119). Frykta for at elevane skulle bli differensierte inn i banar som meir svarte til sosial bakgrunn enn til evnemessige føresetnader vog likevel mest, og det vart semje om at all vidaregåande undervising skulle bygge på 7-årig einskapsskule, men med mindre utanåtlæring og meir ”anskueliggjøring”. Engelsk kom med i

---

<sup>7</sup> Det hadde då allereie eksistert katedralskular, eller latinskular i landet i omlag 600 år, der oppgåva først og fremst var å utdanne prestar og andre tenarar av kyrkja.

fagkrinsen og dei praktisk-estetiske faga vart styrka. I 1936 var Noreg åleine om å ha ein felles begynnarskule gjennom heile 7 år (Dokka 1988:128ff).

Etter krigen starta arbeidet med å slå *realskulen*, som var ein forlenging av middelskulen med overvekt av tradisjonelle bokfag, saman med *framhaldsskulen*, som både kunne vere praktisk og teoretisk, avhengig av organiseringa i kommunene, til ”en linjedelt ungdomsskole for all norsk ungdom”. Den skulle vere linjedelt fordi ein meinte undervisninga i dei siste åra måtte differensierast, avhengig ulike interesser og anlegg. Desse differensieringsforslaga sa Stortinget i 1960 i stort fleirtal nei til. Ein ville ha ein seinare og svakare differensiert skule for å unngå sosial reproduksjon, men ungdomsskulen skulle likevel ha varierte fag å velje mellom (Dokka 1988:172f, 178f). Forsøkerfaringane viste imidlertid at ein uforholdsmessig stor del av elevane likevel valde teorifag på grunn av opptakskrava til dei vidaregåande skulane. Det betydde at mange fekk ein undervisning som dei meistra dårleg og var lite interesserte i. Mange vart skuletrøytte og disiplinproblema auka.

Lova om folkeskulen 1959 hadde gitt visse utvidingar, som helselære og forplantingslære. I staden for eit frivillig husstell kom ein obligatorisk heimkunnskap. Handarbeid og sløyd, som tidlegare var frivillig i skulane på landet, skulle bli obligatoriske over heile landet.

Kommunane vart også forplikta å drive hjelpeundervisning (Dokka 1988:165ff og Myhre 1998:83, 85f, 89). Det vart diskutert korvidt ungdomsskulen skulle gjerast obligatorisk, og i så fall korleis ein kunne differensiere undervisninga. Arbeidarpartiet ville ha 9-årig opplæringsplikt fordi samfunnet elles ikkje hadde noko organ som kunne ta hand om desse årskulla (Dokka 1988:184). I 1969 vart 9-årig grunnskule vedtatt, saman med nye samfunnstilpassingar, som innføringa av ”andre religioner og livssyn” som undervisnings-emne, krav om hjelpe- og spesialundervisning i skulen og opprettinga av ”pedagogisk-psykologisk teneste”. Med *Mønsterplan for grunnskolen* 1974, fekk den nye grunnskulen sin læreplan. Her skulle ikkje differensieringa skje gjennom kursplanar i ulike nivå, men gjennom valfag i eit breidt register. Ein skulle ha ”sammenholdte klasser” heilt til topps, men dette krov bl.a. lavare elevtal og fleire læremiddel, slik at elevgrupper også kunne arbeide åleine. Råda om arbeidsmåtane var elles i nær slekt med arbeidsskulepedagogikken (Dokka 1988:184ff, 190ff).

Det var sjølv sagt for regjeringa Willoch at Mønsterplanen frå 1974 måtte reviderast. Høgre meinte at trass i dei store reformene var det faglege nivået lavare enn før, og statsråd

Bondevik ynskte større vekt på verdiformidling og haldningsskapande arbeid. Han ville også at valfaga skulle gi ein tilleggskompetanse som sikra dei eit innhald og ein plass i skulen. Dessutan måtte det definerast eit felles fagleg ”kjernestoff” - eller hovudemner. Delemna kunne vere ei konkretisering av hovudemna etter lokale ynskje. ”Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid” vart eit nytt fag, som ma. inneheldt livssynskunnskap og annan religionsundervisning. Etter visse justeringar i samband med regjeringsskiftet, la Kolle Grøndahl fram M 87, som særleg gav betre vilkår for minoritetar, andre religionar, spesialpedagogisk undervisning, elevar med funksjonshemmingar og likestilling av kjønna. Visse styrkingstiltak måtte til før M 87 kunne iverksettast, blant anna meinte departementet at kommunane måtte starte eit pedagogisk utviklingsarbeid (Dokka 1988:202ff og Myhre 1998:168ff). Etter det Myhre (1998:174) kallar 1970- og 80 åras nærmast terapeutisk-klient-pedagogiske haldning overfor elevane, skulle det no kome ei nyorientering med fokus på ”ansvar for eige liv”. Men i røynda tok institusjonane meir og meir over ansvaret for bornas liv med nye og utvida ordningar. Med bakgrunn i endra familiestruktur kom forslag om heildagsskule, eller skulefritidsordningar. Høgre ville dessutan seinke skulestarten til 6 år. Førebuinga til 6-årsreforma kom med Reform 94, som også la det ideologiske grunnlaget for grunn- og vidaregåande skule. Med Reform 97 og 6-års reforma vart einskapsskulen på heile ti år. Reform 97 skildra pensumet i detalj. Kunnskapen (teorien) skulle prioriterast sterkare i skulen att, både for å gjere samfunnet kompetent og konkurransedyktig og med det trygge ein sunn nasjonaløkonomi, men også av kultur- og dannelsingsgrunnar. Formingsfaget vart erstatta av kunst og handverk, valfaga vart erstatta av tre nye delar: Tilvalfag (eit språkfag), skulens val (skulen arbeider med eit satsingsområde) og elevens val (etter elevens eige behov og interesse). Kristendomsfaget vart erstatta av ”Kristendoms-kunnskap, religions- og livssynsorientering” (Krl), som skulle bli eit åpent og inkluderande fag for alle elevar, med kristendom, andre religionar, filosofi og etikk på undervisningsplanen. I vidaregåande opplæring vart det lovfesta rett til tre års vidareutdanning. Yrkesfaga vart samordna, og fekk ei sterk auke i ”allmenne” fag, for at dei skulle inngå i ordninga med generell studiekompetanse (Myhre 1998:174f, 179, 276ff, 288ff og Telhaug 2005:30ff). I tillegg vart læretida i bedrift utsett og forkorta (Rundskriv F-12/2006B:37, Utdanningsdirektoratet 2007/2008:g, sjå også note 4, side 13). Endringa har vore omdiskutert.

Informant 5, side 83, 96 og 97

...folk som skal ta et yrkesfag i dag de... detter utfor med en gang. (...) ...eg tenker det er en politisk styrt prosess, eg ...langt på vei, med nedleggelsen av, og eg kaller det ”nedleggelsen av yrkesfagene”, ...med den reformen til Hernes, så var det et ledd i å undergrave

yrkesutdanningen. Ja. (...) Eg syns og det er forferdelig trist, fordi at, nettopp fordi at eg *er* (yrkestittelen hans), nettopp fordi at eg har på en måte den... ja, både kunnskapen og identiteten og stoltheten. Ja.

Eg: Men du hadde klart å ta en sånn yrkesutdanning som blir gitt i dag òg... eller?

Han: Det hadde eg. Ehh... om eg hadde giddet er ikkje eg helt sikker på... fordi at det var viktig for meg å komme i lære, det var viktig for meg å... få en utdanning relativt fort.

Eg: Javel. Korfor ville du så fort i lære?

Han: Eg hadde lyst å jobbe! Altså, eg... eg hadde lyst til å... (sukker), eg hadde lyst til å lære å (utføre det ein gjer i hans yrke), ikkje bare gå på skole å lære å (utføre det ein gjer i hans yrke) (ler kort), hvis du skjønner ka eg mener. Ja.

(...)

Eg: Ja. Men dokkar hadde jo også på skolen... praktisk (hans yrkesarbeid), går eg ut fra?

Han: Joda, men det var ikkje på samme måte.

Eg: Det var ikkje ”virkelig”?

Han: Det nei, nei, det var på juks.

I einskapsskulen har teorifaga fått rolla som kompetansegejvande og framtidsretta. Dei har blitt styrka og føretrekte, og elevane har, uavhengig evner og interesser, forsøkt å innordne seg rasjonalet. *Lærestoffet* er politisk fundert og står ikkje til diskusjon for elevane. Teikn som tyder på motvilje hos elevane blir derimot forsøkt løyst med eit stadig aukande fokus på *metoden*, dvs. på elevens føresetnader for å lære det allereie bestemte lærestoffet. Frykt for klasseskilje, og behov for å plassere store ungdomskull, skapte ein mangeårig teoriskule som verken speglar spekteret av evner hos elevane, eller spekteret av kunnskap i samfunnet. Slik kan ein hevde at einskapsskulen, slik den vart forma, og med sin seine og svake differensiering, har drive ei systematisk undertrykking av praktiske fag.

Informant 5, side 92 og 93

Eg vet ikkje om enhetsskolen er så bra i utgangspunktet. Eg var grådig aktiv i skolepolitikken når eg gikk på yrkesskolen, og eg satt i ledelsen for yrkesskoleelevane sin interesseorganisasjon. Og da førte vi en beinhard kamp mot enhetsskolen, fordi at den ville ødelegge all yrkesutdanning. Og det ser vi jo på en måte at han har gjort.

Eg: Fordi at den på en måte dresserer alle til å bli teoretikere, med sine fag? Er det derfor den ødelegger ykesutdanningen?

Han: Ja, fordi at... ja, han dresserer alle, og... tidligere så var den teorien du fikk på yrkesfagene relatert til praksisen du skulle gjøre.

Med Reform 94 fekk yrkesutdanninga eit stort innslag av teoretiske ”fellesfag”, dvs. ”studiekompetansegivande” fag, utan at den ”studieførebuande” vidaregåande skulen fekk tilsvarende meir praksis. Praksiskunnskapen vart ytterlegare marginalisert og yrkesselevane tilsvarende misnøgde (sjå for eksempel Fanaposten, 2004: ”Reformelevane dropper ut”).

### **2.3.2.1 Kunnskapsløftet**

Reformen ”Kunnskapsløftet” kom som ein reaksjon på Stortingsmelding nr. 30, ”Kultur for læring” (2004). Meldinga peikar på at trass økonomiske, kulturelle, sosiale og politiske forutsetningar for å skape verdas beste skule, viser både norsk og internasjonal forskning ”ferdighetssvikt i sentrale fag”. Det er store forskjellar i læringsutbytte, og det er svak gjennomføring i vidaregåande opplæring. Meldinga konkluderer derfor med at eit systemskifte er på sin plass, der styringa i større grad må baserast på klare nasjonale mål, tydeleg ansvars plassering og auka lokal handlefridom (Utdanningsdirektoratet 2007:f). Reformen omfattar heile ”grunnopplæringa”, det vil i Kunnskapsløftet seie grunnskule pluss vidaregåande skule, dvs. 13 år. Dette skal sikre samanheng, heilskap og progresjon i opplæringa (Utdanningsdirektoratet 2007:e). Læreplanar for fag i kunnskapsløftet inneheld kompetansemål som viser kva elevane skal kunne etter endt opplæring etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskulen. I vidaregåande opplæring er måla formulerte for kvart årstrinn i dei fleste fag (Utdanningsdirektoratet 2007:a). Det skal vere forsterka vekt på undervegsvurdering som skal gi grunnlag for tilpassa og forbetra opplæring i forhold til elevens behov. Elevane skal delta i vurderingsarbeidet for å få eit eigarforhold til eigen ståstad og ambisjonsnivå i forhold til læreplanens kompetansemål. Dei skal vere med å tolke kompetansemåla og utvikle vurderingskriterier. ”Nasjonale prøver” skal kartlegge i kva grad elevanes prestasjonar er i samsvar med læreplanens mål i rekning og lesing på norsk og engelsk, slik dei kjem fram i kompetansemåla for faga etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elevar, lærarar, skuleleiarar, føresette, skuleeigarar, dei regionale og nasjonale styresmakter som grunnlag for forbetnings- og utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet 2007:d). Frå skuleåret 2006 – 07 skal alle elevar på 8. trinn ha eit framandspråk i tillegg til engelsk, *eller* språkleg fordjuping i norsk, samisk eller engelsk. (Rundskriv F-12/2006B:3f).

Kunnskapsløftet satsar sterkt på tilpassing. Tilpassinga skal medvirke til at alle, om føresetnadene er sterke eller svake, kan utnytte sitt potensial og nå så langt som mogeleg mot dei felles kompetansemåla - som inkluderer både skulefagleg og sosial- og personleg utvikling. Tilpassing krev fleksibilitet og mangfald når det gjeld målinnhald og vurderingsformar,

organisering av opplæringa, metode, læremidlar og tidsbruk (Utdanningsdirektoratet 2007:b). Når det er grunn til å tru at at det vil føre til betre måloppnåing for eleven, kan kommunar og fylkeskommunar omdisponere inntil 25% av timane som er fastsett i det enkelte fag. Men sjølv om timane vert omdisponerte, kan ikkje måla fråvikast (Rundskriv F-12/2006B:2). Det skal innførast ”programfag” til val (med timetal litt lavare enn kunst og handverk) på ungdomstrinnet, for å gi grunnskuleelevane ”smaksprøver” på fag frå vidaregåande opplæring, anten studiar eller yrke. Innhaldet skal utformast ut frå lokale føresetnader, gjerne i samarbeid med vidaregåande opplæring og lokalt næringsliv. Meininga er bl.a. å gi betre tilpassa opplæring med vekt på praktisk aktivitet. På vidaregåande skule, studieførebuande utdanningsprogram, blir programfag det som før var studieretningsfag (Rundskriv F-12/2006B:9ff). På studiespesialisering (tidlegare allmennfagleg studieretning) får ein tilleggs-poeng dersom ein vel realfag. Følgjene har blitt ein ubalansert stor søknad til realfaga, medan søknaden til språkfaga er tilsvarande svekka (BT 2007:4f, Fanaposten 2007:3, Kvittingen 2007:17).

Kunnskapsløftet la opp til sterkare styring og kontroll, men med den auka lokale fridomen og dei nokså tolkbare kompetansemåla er reformen likevel blitt nokså open. Skuleeigar kan omdisponere inntil 25% av timane i det einskilde faget (Rundskriv F-12/2006B:2). I dette fins opningar for praksis, men så lenge måla i læreplanen ikkje skal fråvikast, blir denne praksisen truleg ein metode å ”fordøye” skuletradisjonell teori (jf. Gabrielsen 1990). Større innhalds-dreining ser vi truleg i innføringa av ”programfag til val” på ungdomssteget. Det skal gi elevar frå 8. til 10. trinn ”smaksprøver” på fag frå vidaregåande opplæring, studieførebuande eller yrkesfag. Innhaldet skal utformast ut frå lokale føresetnader, og hospitering i vidaregåande skule og/eller lokalt arbeidsliv kan vere aktuelt. Men timetalet er lavt: 113 timar på tre år (Utdanningsdirektoratet 2007:c). Reforma opnar for lokal fridom til å supplere med praksis - for dei skuleeigarane som har tid, ressursar og sans for å bruke læringspotensialet som ligg i praksis. Men samstundes skal skulane førebu seg til dei nasjonale prøvene. Med det store fokuset på måling, samanlikning og kontroll kan ein hevde at det er vurderingssystemet som utgjer den reelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2007:d). Slik signaliserer den lokale fridomen verdisyn og råderettar som ikkje finn stadfesting i vurderingssystemet: Skulane blir oppmoda til eit breiare syn på læring, men blir vurdert etter eit kvantitativt ”læringsutbytte” i dei tradisjonelle skulefaga: Lesing, rekning og engelsk (Skoleporten 2007). Det ligg dermed til rette for ein kunnskapsdefinisjon nær ei strategisk forståing av kompetansemåla.



## 2.4 Makt og politikk

Som vist over, låg det andre, tungtvegande grunnar bak pensumsvalet, enn å drive fri og demokratisk kunnskapsformidling. Rett nok fanst det nokre kritiske stemmer: I byrjinga av 1900-talet ynskte partiet Venstre å ordne folkeskulen slik at den ikkje vart prega av den høgare skulens dannelsidealar (Dokka 1988:114ff). Men så lenge det berre var dei teoretiske faga som skulle kvalifisere til vidaregåande utdanning, måtte desse tryggjast (Dokka 1988:195). Obligatorisk teori til alle vart eit politisk grep mot sosial reproduksjon og klasseskilje, og måtte sikrast til alle sosiale lag. Og det var Arbeidarpartiet, som kulturelt sett hadde sterkast tilknytting til praksis, som av denne grunn sterkast gjekk inn for teorifaga (Dokka 1988:113f). Slik kan ein seie at Arbeidarpartiet sjølv kom til å underminere verdiane i eigen kultur. Teorikunnskapen vart styrka og praksiskunnskapen forsømt. Praksiskunnskapens rolle for kunnskapsutvikling, danning og læring vart ikkje erkjent og verdsett. Kunnskapshierarkiet spegla klassehierarkiet.

Skulen er ein dominerande arena for sosialisering, og elevane blir forma etter den kunnskapsnormen som gjeld. Sjølv om det nok sjeldan eller aldri var skuleforvaltaranes opprinnelege ideal som vart realiserte, sette likevel pensumet premissar for kva rasjonalitetar som fekk livsvilkår eller ikkje. Michel Foucault skriv om korleis skulen, liksom andre samfunnsinstitusjonar, herskar ved å formidle samfunnsnormar som samfunnsmedlemmene internaliserer. Når medlemmene vernar om, og utøver desse normene, blir dei sjølve kjelde til si eiga underkuing. Normen, eller rasjonaliteten blir ein målestokk for veltilpassing – eller ikkje (Foucault 1977:270 og Aasen 1992:64). Pierre Bourdieu viser korleis skulen produserer ”programmerte” individ, utrusta med homogene persepsjons-program, tankar og handlingar. Desse vil ha ein distinkt form for mentalitet som gir eit einskapleg preferansesett og gjer dei predisponerte for å kommunisere med kvarandre (Bourdieu 1972:161f). Elevane blir sjølve produsentar av mentaliteten, som i ein sjølvstadfestande sirkel, skriv Goodson (1992:74), og mentaliteten er at ikkje all kunnskap, alle kulturar eller arbeidsmåtar er like mykje verd.

Informant 6, side 113

... det er jo allmennfag som... det er liksom det som er svaret då. For de som har nokkelunde evner, så er det liksom sånn man blir pensa over... på det. Og søsken og, eg vet ikkje, ikkje foreldre så mykje, men kanskje mest søsken. Det var det som var det riktige. Ja, og så samfunnet òg, liksom at... de som hadde evner, og de som var flinke, de måtte ikkje gå på yrkesskolen.



### 2.4.1 Sambandet mellom kunnskap og klasse

Kvifor blir skulepensumet tatt for å vere ein gitt konstruksjon i så mange studiar, spør Ivor Goodson i artikkelen "On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum" (1992:66ff). Dei høgare samfunnslaga har distribuert kunnskapen for å ivareta forrang til middel- og overklassene, skriv han og presenterer litteratur som viser korleis tidlegare sosiale konstruksjonar kan vere faktorar i den noverande samfunnskonstruksjonen og det noverande samfunnsmedvitet i England. Shapin og Barnes (i Goodson 1992:67) studerte eit utval engelsk utdanningslitteratur frå perioden 1770 til 1850, og merka seg ein påtakeleg semje i den pedagogiske retorikken. Tre sentrale dikotomiar kom fram:

Lavare samfunnslag	Høgare samfunnslag
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensuell, konkret.</li><li>• Enkle tankar, enkle operasjonar.</li><li>• Passiv respons på erfaring og kunnskap.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verbal, intellektuell, abstrakt.</li><li>• Komplekse, sofistikerte tankar.</li><li>• Aktiv respons på erfaring og kunnskap.</li></ul>

Goodson (1992:68)

- Tankane til dei lavare laga er av sensuell og konkret karakter, i motsetnad til overklassa, som har tankar av intellektuell, verbal og abstrakt kvalitet.
- Dei lavare klassene har enkle tankar, i motsetnad til dei komplekse og sofistikerte tankane til dei høgare laga. "Dette fordi den som har brukt livet sitt til enkle operasjonar, som i tillegg er dei same, eller nesten dei same (...) ikkje kan utvikle forståing eller fantasi (...) han blir naturlegvis så dum og ignorant som det er mogeleg for det menneskelege vesen å bli" (Adam Smith, sitert i Goodson 1992:68, sjå også Marx 2005:227).
- Dei lavare laga har ein passiv respons på erfaring og kunnskap, samanlikna med den aktive responsen til dei øvre laga. "Dei sensualisert-baserte, overflatiske og enkle tankane til dei lavare laga tillet dei ikkje å (...) skape djupare samband mellom ulike bitar av informasjon som dei sidan kan generalisere for ein vidare kontekst" (Smith, sitert i Goodson 1992:68).

Sambandet mellom lavare lag og spesifikk, kontekstualisert kunnskap vart smidd, skriv Goodson (1992:68). Det umiddelbare behovet for kontekstualisert kunnskap krov ein diagnose som rettferdiggjorde karakteristikken av dei lavare laga sin læring som passiv og mekanisk. Ein djevlesk handel oppstod: Dei lavare laga fekk spesifikk, kontekstualisert

”fakta” på mekanisk måte, men nøklane til å generalisere på tvers av kontekstar vart ikkje tildelt. Dette sikra passiviteten. Dei øvre laga skulle derimot få undervisning som oppmuntra dei til å kople informasjon, intuisjon, kunnskap, persepsjon i eit samanhengande system. ”Samfunnet er som kroppen, hovudet er reflekterande, manipulerande og kontrollerande, handa er ureflektert, mekanisk, bestemt av instruksjonar” (Smith, sitert i Goodson 1992:68).

”Rett distribuert ville kunnskapen operere som ei symbolsk framstilling av den sosiale standen, slik at dei ulike laga kunne kjenne att, og godkjenne hierarkiet (...). Feil distribuert kunne kunnskapen stimulere massene til å trakte mot toppen, noko dei då også ville fått ressursar til. Sjølv om deira naturlege underordning/mindreverd ville dømme denne attråen til den ultimate fiasko, ville den midlertidige turbulensen vere problemfylt og brysom” (Shapin og Barnes, sitert i Goodson 1992:69).

Vi ser ein tilsvarande kunnskapsrasjonering i Noreg, på 17- og første del av 1800-talet: Dei ringaste ”stender” måtte ikkje få utdanning som viste ut over den standen dei høyrde heime i. Sokneprest Gunder Langberg samanlikna i 1811 allmuen med arbeidarane i ein bikube. Allmuen skulle undervisast slik at den vart dyktigare i sitt arbeid, men måtte ikkje få opplæring som gjorde den tapt for sin stand. Den skulle opplysast slik at den slo seg til ro med dei kåra den hadde fått tildelt frå naturens side (Aasen 1992:27f og Dokka 1988:26). I 1833 fekk bøndene inn dobbelt så mange representantar i Stortinget som embets-mennene, men likevel var det embetsmennene som styrte Noreg til ut 1850-60 åra. Bøndene mangla det minimum av opplysning som skulle til for å kunne fungere i eit demokrati: Mange av dei første representantane kunne ikkje eingong skrive namnet sitt. Marcus Thrane, Johan Sverdrup, Ole Gabriel Ueland og Søren Jaabæk var nokre av dei som kjempa for å gi folket større råderett, eit arbeid som munna ut i parlamentarismen 1884. Både dei som ville endre samfunnet og dei som ville bevare det, ville styrke og utvide skuleverket, men med ulike motiv. Dei som ville endre samfunnet, meinte utdanning ville viske ut sosiale forkjellar, dei som ville bevare det, meinte at utdanning og opplysning ville hindre opprør. Det vart for eksempel sett fram eit forslag om utdanningsstøtte til evnerike fattiggutar, ut frå eit ynskje om å fjerne potensielle opprørarar frå arbeidarklassa (Dokka 1988:44ff og Myhre 1992b:37f).

Vi skal tilbake til Goodson (1992:70), som viser til Shapin og Barnes: Ein ”fare” med vitskapen (science), særleg den ”anvendte” vitenskapen, var at den kunne relaterast til den kulturelle erfaringa til dei lavare klassene. I 1825 skreiv ein ”landsens gentleman” at han var uroa for kva kunnskap som kunne oppretthalde den proporsjonelle avstanden mellom stendene, dersom dei lavare klassene skulle få tilgang til vitskapen. Då ville det ikkje vere

noko korresponderande utvikling som kunne ivareta forrangten til middel- og overklassene. I eit tidleg arbeid skreiv Mannheim: Vitskap er i sitt vesen upartisk kunnskap, men vitskap som skulekunnskap er ei heilt anna sak, den er eit klart tilfelle av partisk/eigennyttig kunnskap (i Goodson 1992:70). Etter 1825 kom ein periode med forsøk der dei lavare klassene skulle lære ”science”, hovudsakleg med tanke på anvending, men også med eit blikk mot å utvikle ein akademisk forståing. Ei dør vart åpna for å forstå og øve tanken. Forsøka hadde suksess, og ein skulle tru at anvendt vitskapeleg kunnskap ville skape mønster for skulevitskapen. Men mektige krefter ville ha ein slutt på dette programmet fordi tenke-evna til arbeidarklasse-elevane auka og det sosiale hierarkiet vart truga. Lord Wrottesley gav i 1860 eit eksempel som stadfesta hans største frykt:

”...ein fattig gut kom haltande fram for å svare - han var skrøpeleg og pukkelrygga, og det avmagra andletet fortalde berre så altfor tydeleg om fattigdom og fattigdomens konsekvensar (...) men han gav straks eit så klart og intelligent svar at ein måtte bli imponert over for barnets talent, men skamfull av at meir kunnskap skulle finnast blant dei lavare klassene (...) enn i dei langt over. (...) Det ville vere eit usunt og forderva samfunn dersom dei uvelsigna med naturens gåver skulle vere overlegne intellektuelt” (sitert i Goodson 1992:70f).

Straks etter dette vart science fjerna frå ”elementary”-skulens pensum. Når det kom tilbake, 20 år etter, var det i ein anna form enn ”anvendt” science. No overtok ein rein laboratorie-vitskap som det ”rette” synet på vitskap, eit syn som har halde seg, nesten uforandra til i dag. Vitskap som skulefag vart konserverert i program og i lærebøker. Faget som i utgangspunktet skulle vere ei praktisk og pedagogisk utfordring til det tradisjonelle akademiske pensum, enda likevel opp som abstrakt laboratorie-vitskap, ikkje av pedagogiske, men av politiske grunnar, skriv Goodson (1992:70f). Nesten eit århundre seinare kom Norwood Report (Curriculum and Examinations 1943) som leidde til ”1944 Education Act”. Denne bygde på mentalitets-hierarkiseringa og institusjonaliserte ein sosial og politisk orden for undervisning. Rapporten hevda at utdanningsutviklinga i Europa viste visse grupperingar, og kvar av desse gruppene måtte handsamast på passende måte. I England kunne ein skilje ut tre grupper. 1):

”den eleven som lærer for læringas eigen del, som kan fatte eit argument, følgje ein samanhengande refleksjon, som er interessert i forklaringar, både av menneskeleg og materiell verdi, som interesserer seg for korleis ting er, kjem til å bli, som er sensitiv til språk som uttrykk for tankar, til prov som uttrykk for ein presis demonstrasjon, til serier med eksperiment som kan forklare eit prinsipp. Han er interessert i til forholde mellom slektsbundne ting, i utviklinga, i strukturen, i ein samanhengande kropp av kunnskap” (Curriculum and Examinations 1943, sitert i Goodson 1992:71).

Slike elevar fekk yrke det krovst utdanning til, eller høgare administrative, eller forretningsmessige stillingar. 2): Elevar som skulle danne ein mellomliggande kategori. Desse hadde interesse og anlegg for anvendt kunnskap og kunst og skulle få ei teknisk utdanning. 3):

”Eleven i denne gruppa arbeider lettare med konkrete ting enn med idear. Han har mogelegvis gode evner, men det er innan ein realitet av fakta. Han er interessert i ting slik dei er, og finn liten interesse i fortida eller i den gradvise utviklinga av årsaker eller rørsler. Hans sinn er slik at han må bruke kunnskapen eller vitehugen sin i umiddelbare testar, og desse testane er hovudsakleg praktiske” (Curriculum and Examinations 1943, sitert i Goodson 1992:71f).

Denne elevens pensum skulle ikkje rettast inn på spesielle yrker, men vere for dei som hadde ei praktisk interesse (Goodson 1992:72). Rapporten oppsummerer det mønsteret som hadde oppstått gjennom ”utdannings-evolusjonen” gjennom det siste århundret. Det er ein tett allianse mellom ulike pensum og ulik sosial struktur, frå ”Taunton Rapport” i 1868 til ”Education Act” i 1944:

- Grammar School-elevane fekk undervisning i den akademiske tradisjonen.
- Technical schools-elevane fekk undervisning i anvendt vitskap, eller anvendt kunst.
- Secondary modern schools var for ”praktiske” elevar (Goodson 1992:72).

Informant 8 gjekk eit år på skulen i Tyskland i byrjinga av 2000-talet. Der opplevde ho eit utdanningssystem med tilsvarande koplingar mellom kunnskap og klasse.

Informant 8, side 162 og 163

Ja, de som går på... den dårlige skolen, så er det den mellomdårlige<sup>8</sup> og så den gode (ler kort). Ja. (...) ...altså når eg var der så var det det inntrykket eg fikk, om at Hauptschule liksom var den dårligste skolen, der var det veldig mye kriminalitet og..., altså... ”de har jo ikkje noe fremtid egentlig”, altså sånn... ”de skal jobbe i en butikk”... sånn (ler kort). Altså, det er liksom den. (...)

Alle foreldrene vil jo at barna deres skal gå på Gymnasium, (ler kort) det er den beste skolen, sant. ...Og så er det mange som prøver å... få lærerne til, for det er lærerne som gir råd om hvilken skole barna skal... komme inn på. Så eg tror at mange liksom... ikkje bestikker lærerne, men liksom ”kan du ikkje gjøre ett eller annet for at... (ler kort)” Ja.

I England kom kampen for einskapsskulen (common school) seint – eit symptom på den forskansa klassestrukturen i landet. Når Labour-partiet vart valt i 1945, vart den klasse-baserte utdanningsorganiseringa kraftig kritisert. Men ”The comprehensive school” kom ikkje før 1965. Då vart hovudsaka å eliminere separatismen reint fysisk; at undervisninga ikkje lenger

---

<sup>8</sup> ”Realschule” utgjør den mellomste kategorien.

skulle oppdelast i ulike skular og bygningar. Det vart ikkje laga nokon syntese av dei tre pensuma, det viktige vart å utvide og forsvare ”grammar school”, på same måte som norske skulepolitikarar kjempa for den kunnskapen som tradisjonelt tilhørde borgarskapet og som var knytt til makt og velstand. Som i Noreg skulle no alle engelske barn ha ”like” sjansar til å gå på den same skulen. Men det vart likevel ingen skule for alle. Den gamle tredeling vart oppretthalden innanfor ”comprehensive school”. Hovudskiljet gjekk mellom akademiske og ikkje-akademiske elevar. Reformen vart berre ei reforhandling, eller redefinering av differensieringa. Den åpna for fleire utdanningsval for eleven, men bak den tilsynelatande fleksibiliteten låg eit etablert mønster av finansiering og ressursfordeling. Byrne (i Goodson 1992:74) konstaterer at meir ressursar blir gitt til flinke studentar, dvs. til akademiske fag, for ein antar at flinke studentar og akademiske fag heng saman (jf. informant 6, side 113: ”de som var flinke, de måtte ikkje gå på yrkesskolen”). Ein antar at dei treng større og betre betalt stab og meir pengar for utstyr og bøker, og lærarane at treng betre løn, vilkår og sjansar for forfremjingar. I England vart desse mønstra hovudsakleg etablerte mellom 1904 – 17, og dei har sørga for at dei akademiske faga vart verna, føretrekte og finansielt støtta (Goodson 1992:73f).

#### **2.4.2 Kulturelle hierarki i det egalitære Noreg?**

Goodsons artikkel viser kvifor den politiske utdanningshistoria må fram når ein skal forstå og teoretisere rundt skulepensumet. Privilegerte grupper heldt fram med å dra nytte av systemet i ly av eit tilsynelatande kunnskaps- og elevdemokrati. I England, som i Noreg, var ein mest oppteken av ei spesiell retning i den frie og demokratiske kunnskapsflyten, nemlig den mellom den ”boklege” kunnskapen og arbeidarklassen. Det var få, eller ingen som kjempa for at borgarskapet skulle få meir praksis, eller for at nokon i det heile skulle få praksis, med mindre, som vi såg av Goodsons artikkel, det var for å skape, eller manifestere over- og underklasser. Men dei politiske forholda i Noreg og England var ulike på nokre vesentlege område. Noreg hadde, og har ei svak klassesdeling i Europeisk samanheng. Noreg hadde lenge status som ein fattig, landsens provins, med mange sjølveigande småbønder og fiskebønder, få store jordegods og ei sterk kongemakt som svekka høgadelskapet. Høgkulturelle institusjonar vart utvikla seint, og det var lavkyrkjeleg opposisjon mot sentral kyrkjemakt, med ei vektlegging av pragmatiske konsekvensar av kristentrua. Individuell bibellesing på morsmålet svekka latin som eigen lærd kode. Bondereising og mobilisering av lønsarbeidarar la grunnlag for ein sterk populistisk tradisjon. Kulturen vart egalitær og prega av likskapsverdiar. (Danielsen 1998:83). Det var stadig eit mål å forme skulen til ein *folkeskule* som skulle nå det

breie sosiale lag (Dokka 1988:114, 128). Vi ser det med Ole Vig, som omkring 1850 kjempa for å knytte skulen nærare folket med norsk historie og norsk språk (Dokka 1988:47), vi ser det med Ole Hartvig Nissen som omkring 1860 ville ha moderate opptaksreglar for høgare allmueskule for ikkje å stenge ute nokon sosiale lag (Dokka 1988:50) og vi ser det også i kampen for dialektane og det munnlege språket på slutten av 1800-talet (Dokka 1988:102f). Med dette som bakgrunn, kan ein likevel hevde at visse klasser og kulturar vart undertrykte i skule og samfunn?

Det norske, stabile og velstandsbaserte sosialdemokratiet kom først for alvor med atterreisninga og med Arbeidarpartiet sitt stortingsfleirtal etter 2. verdskrigen (Holden 1984:127ff). Materiell og økonomisk fattigdom hadde tydeleg nok synt folk samanhengen mellom kroppsarbeid og underskot, hovudarbeid og overskot, noko kampen om teorifaga illustrerer. Praksis- og teorisfærane var derfor, i Noreg som i England, knytt til kulturelle og økonomiske motpolar, som fattigdom eller velstand, underordning eller makt - sjølv om altså dei undertrykkande kreftene var svakare i Noreg enn i England. Desse motpolane skulle einskapsskulen utjamne. Danielsen (1998:85ff) drøftar korvidt Bourdieus omgrep ”kulturell kapital” kan nyttast i Noreg. Han vurderer omgrepet mot Stein Rokkans modell av fire kulturelle konstallasjonar som vaks fram og kjempa om dominans i Noreg frå slutten av 1800-talet og fram til 1970-talet (og mogelegvis endå lenger):

- *Det borgarlege establishment*, som kopierte rikare og meir avanserte førebilete på kontinentet og i England. Dei dyrka ei førestelling om ei universell, borgarleg verd. Den sosialdemokratiske orden gjorde det vanskeleg å offentleg vise seg som rik og eksentrisk. Dei la seg derfor til ein kultur prega av diskret luksusforbruk.

- *Den urbane intelligentsiaen*, knytta sin identitet til høgare utdanning og til kulturproduksjon. Var disponert til å sjå utdanningskapital og felt-spesifikk kulturkapital som uttrykk for det universelle. Kulturimport, som det å kunne framandspråk og ha kjennskap til andre samfunn, var uttrykk for verdifull spesifikk kapital, og hadde høg eigenverdi som ”kosmopolitisk vidsyn”. Eit norsk særtrekk for denne gruppa er forsvaret for opplysing i kamp mot puritansk kristendom. Dette forsvaret kunne grunnngivast rasjonalistisk, naturalistisk, marxistisk og psykoanalytisk. Sentral arena for denne kampen har vore dagsaviser, litteratur og skuleverket.

- *Den rurale motkulturen*, - må forståast relasjonelt, nettopp som motkultur, retta mot legitimiteten til dei etablerte kulturelle autoritetane sine autorative oppfatningar om kva som er verdifullt, særleg dersom desse oppfatningane kom frå Oslo. Fellestrekket for desse, nokså

ulike straumane, er opposisjon mot sentrum. Eksempel er målrørsla, avholdsrørsla, dei lavkyrkjelege straumane, vernet om lokal kultur og motviljen til kulturindustri og kapitalisme. - *Arbeidarrørsla* hadde ein organisasjonskultur prega av kollektivism og representerte ein alternativ motkultur til det borgarlege med separate organisasjonsformar. Dei hadde eigne kulturprosjekt i 1920 – 30 åra innan film, teater og idrett.

Arbeidarpartiet fekk etterkvart gjennomført ein inkluderande einskapsskule som skulle gi ”utdanning for alle” med ein inkluderande felleskultur basert på naturdyrking, lokal forankring og ein tilmålt porsjon kristendom<sup>9</sup>. Derimot vart dei norske universiteta og høgskulane bygde på kontinentale førebilete, og har ikkje i same grad som grunnskulen vore prega av kompromissløyningar mellom ulike kulturelle polar. Rekrutteringa er derfor, i følge Danielsen (1998:100), i Noreg som i andre europeiske land, prega av sosiale ulikskapar. Dei som soknar til utdanningsfraksjonen har objektive interesser i å oppvurdere verdien av utdanning og oppretthalde og styrke dei institusjonelle strukturane som gir grunnlag for vidare valorisering og akkumulasjon av kulturell kapital. Til ein viss grad har dette lukkast, men alt i alt ser det ut til at den kulturelle kapitalen har eit skrøpelegare fundament i Noreg, enn for eksempel i Frankrike, som er utgangspunktet for Bourdieus analyser.

### **2.4.3 Kven taper på å skilje teori og praksis?**

Klassedeling er ikkje lenger så synleg på det økonomiske, materielle planet, men lever vidare på det kunnskapskulturelle planet, og særleg har Bourdieu påpeikt korleis visse kulturar, som han kallar ”defavoriserte”, har blitt ekskluderte av skulen fordi dei ikkje er berarar av den skulekulturelle kulturen, det han kallar den ”legitime kulturen”. Bourdieu introduserte omgrepet kulturell kapital - det å vere fortruleg og sjølvssikker innanfor den legitime kulturen - for å forklare den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet. Barn frå kulturelt privilegerte oppvekstmiljø hadde ein kulturell ballast som passa godt til skulekulturen og vart derfor oppfatta som meir gåverike enn dei som opplevde skulekulturen som framand (Danielsen 1998:78). Dei kulturelt defavoriserte familiane vart ekskluderte av skulen på ein slik måte at dei sjølv aksepterte det. Dei aksepterte også at dei ikkje passa for dei stillingane skulen åpna for, nemleg dei ikkje-manuelle yrkene (Bourdieu 1996:159ff). Bourdieu er altså merksam på den ”urett” dei kulturelt defavoriserte klassene har lidd gjennom dei kulturelt favoriserte klassenes kunnskapsforvaltning. Men er han merksam på dei kulturelle verdiane som faktisk

---

<sup>9</sup> Det fanst også skular med ambisjonar om eit anna og høgare dannelsnivå, for eksempel Oslo Katedralskule, der, som Danielsen (1998:95) ironisk skriv, einskapsskulens fremste forkjemparar kunne sende sine eigne barn.



finst i praksiskulturane? Innser, og verdset han det gjensidig avhengige forholdet mellom praksis og teori, eller er den skulekulturen den beste og einaste kapitalen for han? I artikkelen ”*Skoletaperne*”: *stengt ute og stengt inne*”, snakkar Bourdieu om skulane som må ”ta imot stadig større elevgrupper som er stadig fattigare på kultur” (Bourdieu 1996:159). Meiner han her at dei ikkje har legitim kultur, eller meiner han at dei ikkje har *nokon* kultur? Danielsen (1998:89) peikar på at Bourdieu er gjennomgåande kritisk til ideen om ein eigen *folkeleg kultur*, fordi han meiner det for ein stor del berre dreier seg om etterlikningar og fornekingar av den legitime kulturen, og dermed indirekte stadfestar denne kulturens dominans. Danielsen (1998:89) hevdar tvert om at ”motkulturane” har hatt stor påverknad på samfunns- og kulturlivet gjennom ein praktisk politikk som utfordra dei tradisjonelt etablerte hierarkia. Ser Danielsen her, med sitt norske, meir egalitære blikk, eit samspel mellom ulike, men likeverdige kulturar, som Bourdieu, med sitt franske, meir kulturhierarkiske perspektiv, ikkje får auge på, og kanskje heller ikkje ser meininga med? Gir dette grunn til å speglvende Bourdieus problemstilling og spørje: Taper dei ”skulekulturelt favoriserte” like mykje på å utestenge den situerte, praktiske kunnskapen, som dei ”skulekulturelt defavoriserte” taper på å bli utestengt frå den abstrakte, teoretiske kunnskapen? Blir begge kunnskapskulturane like store taparar når ein vekselverknad mellom dei ikkje får utfalde seg? Dewey seier det slik:

”Eit skilje mellom ei privilegert klasse og ein underklasse hindrar eit gjensidig opent samspel (endosmosis). Dei vonda, som gjennom skiljet påverkar den høgare klassa er mindre materielle og mindre iaugefallande, men like verkelege. Kulturen deira tenderer mot å bli steril; til å vende seg mot seg sjølv og nære seg av seg sjølv; Kunsten blir eit kunstig blikkfang, rikdomen luksuriøs, kunnskapen overspesialisert, livsformene kresne, snarare enn humane” (Dewey 1997:124).

Forhindrar einskapsskulen samspelet mellom klassene, vender og nærer den seg av seg sjølv? Etter snart 270 års skuleplikt, og like lang samfunnsutvikling, må praksiskunnskapen løysast frå sine band til slit og underordning. Skal demokrati og danning verkeleggjerast i skulen, må kunnskapsutviklinga føregå i fri vekselverknad mellom praksis og teori.

## **2.5 Danning og utdanning**

I følge Hellesnes (2002:47ff) og Fossland (2004:207) er danningsomgrepet meir humanistisk forankra enn utdannings-omgrepet, som er meir retta mot å oppnå konkret kompetanse innanfor fag, yrke eller problemstillingar. Danninga ivaretar humaniteten som eit heile, medan utdanninga gir spesialisering innanfor ein del, men denne delen kan ikkje gjerast representativ for heile humaniteten. Omgrepet ”Bildung” vart i seinmiddelalderen brukt i kristen



samanheng om mennesket som "ein Bild Gottes". Tidleg på 1600-talet vart dette dogmet kopla til førestellinga om naturens ibuande føremål: Gud hadde lagt ein kime til menneskas vekst gjennom skapinga, og denne kimen måtte verkeleggjerast. Danningsomgrepet, slik det er forstått i utdanning generelt og universitetsutdanning spesielt, er særleg knytt til Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), skriv Jørgen Fosslund (2004:205f).

### **2.5.1 Humboldt: Danning til ein allsidig humanitet**

Wilhelm von Humboldt vart fødd inn i eit miljø av stor velstand og "dannelse", noko som i 1790-åras tyske åndsliv var einsbetydande med eit eksklusivt og ekskluderande miljø.

Filosofisk og litterært var danningsspørsmåla likevel av allmennmenneskeleg art: Kva er føremålet med tilværet? Kva eigenskapar er spesifikt menneskelege, og kva omgrep kan best forklare desse eigenskapane? For Humboldt vart det nødvendig å motarbeide det mekanistiske menneskebiletet som breidde om seg i kjølvatnet av dei store naturvitskapelege gjennombrota i samtida. For i motsetnad til maskinar er kreftene i den levande naturen sjølvrealiserande.

Kvart vesen er ein uoppløyselig heilskap der dei ulike eigenskapane står i eit harmonisk forhold til kvarandre, og i motsetnad til andre organismar blir den ideelle heilskapen til under medviten medverknad frå menneska sjølv. Mennesket er både formgivar og materiale på same tid, og det er allsidig; fornuftig, sanseleg, fysisk, emosjonelt og kreativt. Hos eit danna menneske må ingen av desse eigenskapane vere undertrykte. Valget står ikkje mellom å vere fornuftig eller emosjonell, men om å vere einsidig eller allsidig (Fosslund 2004: 200ff).

"Den fremste oppgåva i vårt tilvære er å gi omgrepet menneske i vår eigen person eit størst mogeleg innhald, så vel medan vi lever, som utover denne tida, gjennom spora som vi etterlet i vår levande verksemd. Denne oppgåva kan løysast berre ved å knytte sjølvstet til verda i den mest allmenne, levande og frie vekslerknad" (Humboldt 1960:235) <sup>10</sup>.

Mennesket er ein uoppløyselig einskap av hovud, hand og hjarte i ein skapning. Reindyrkar ein berre ei side, skapar ein disharmoni (Fosslund 2004: 202ff). Men dei allmennmenneskelege eigenskapane må kome til uttrykk, også på særeigne, individuelle måtar:

"Framferda til ånda vår, særleg i sine meir løyndomsfulle verknader, kan berre bli utgrunna gjennom djup ettertanke og vedvarande iakttaking av seg sjølv. Men sjølv med dette er lite vunne, dersom ein ikkje samstundes tek omsyn til hovuda sine ulikskapar, og mangfaldet i måtane verda kan spegle seg i dei ulike individa" (Humboldt 1960:239).

---

<sup>10</sup> Alle Humboldt-sitata er omsett frå tysk av Christoph Kirfel i samarbeid med meg og Norvald Hestholm.

Det er altså unike, individuelle måtar å realisere det allmennmenneskelege på, men tidstypisk nok meinte Humboldt at dette berre kunne realiserast hos dei få, aldri hos massen og berre i mindre grad hos kvinner (Fossland 2004:203). Som direktør for ein seksjon i det prøyssiske innanriksministeriet, med ansvar for undervisning og kyrkjesaker, fekk Humboldt sjansen til å legge fram ei reform av heile utdanningssystemet, frå grunnskule til universitet. I denne reforma søkte han å fornye og rehabilitere universiteta, som framleis klamra seg til middelalderens lærdomsgreinar med formidling av tradisjonell viten på latin. Med hjelp frå mellom andre Kant, Schiller og Schleiermacher braut Humboldt med middelalderuniversitetet og dei franske nytteorienterte høyskulane, og skapte eit nytt tysk universitet med samband mellom vitenskap og humanitet. Universitetet skulle gi noko meir enn berre utdanning, det skulle også stimulere til danning: Det skulle skape kunnskapsrike, allsidige, personlege, karakterfaste individ. Det skulle, i motsetning til utdanninga, stimulere til ein streven som aldri fullt ut kunne nå sine mål. Humboldt meinte at denne stimuleringa allereie burde ta til i grunnutdanninga. Utvalet av fag i skulen burde vere slik at alle sider i menneskenaturen kunne mobiliserast: Lekam, auge, øyre, hovud og forstand, hjarte, kjensler, og heilskapen mellom alle delene. Forståing måtte vektleggast, opprømsing og maskinmessig drill skulle vere bannlyst. Tilhøvet mellom lærar og elev skulle ikkje tilsvare tilhøvet mellom herskar og undersått, men mellom menneske og menneskebarn. Skulen skulle ikkje skape ein lydig masse av tenarar, men autonome menneske og samfunnsborgarar (Fossland 2004:206ff). Humboldt syntes at dei fleste i hans levetid levde einsretta og einsidige liv. Arbeidsdelinga gjorde at kvart menneske berre fekk brukt ein flik at evnene sine. Ingen annan kultur enn den gamle greske, hadde betre greidd å foreine allmenn og individuell danning, meinte han. Dei stimulerte kroppsleg styrke og mot, praktisk skjøn og talekunst, fornuft og vitenskap, skjønne kunstar og innbillingskraft (Fossland 2004:205).

Flesteparten av Humboldt sine reformforslag vart aldri realiserte, og skulereforma vart nesten i sin heilskap avvist. Likevel fekk han utretta nok til å setje varige spor etter seg, særleg med universitetet i Berlin, som åpna i 1811. Med det hadde han vore med på å skape eit epokegjerandere brot med middelalderens forfalne universitetsystem (Fossland 2004:210). Universiteta i dag gir hovudsakleg ei fagleg fordjuping og spesialisering. Dei er underlagt eit visst krav om samfunnsnyttig og yrkesretta undervisning. I så måte er vilkåra om allsidige og frie studiar brotne. Likevel blir Humboldt sine ideal framleis tekne fram, spesielt som argument mot dei aukande krava om samfunnsnytte. I Humboldt si tid utgjorde alliansen

mellom stat og kyrkje ein trussel mot forskingsfridomen, i vår tid er alliansen mellom stat og marknad ein tilsvarande trussel, skriv Fossland (2004:212f).

### **2.5.2 Praksis som botemiddel for sprenglærd toskeskap**

Stat-marknad-koplinga ser vi også i dei to siste grunnskule-reformane: I tillegg til danning og kulturbygging skal undervisninga legge grunnlaget for ein kompetent og konkurransedyktig nasjon. Idealet om verdifri kunnskapsutvikling går med dette tapt. På ei anna side: Er det mogeleg å legge til rette for læring på *alle* områder? Blir ikkje undervisninga og kunnskapen overflatisk dersom elevane skal lære litt om alt? Ca. 130 år etter Humboldt er det kanskje Jon Hellesnes som på mest eksplisitt måte vidarefører Humboldt sitt ideale om den heilskaplege, allsidige danninga. Han åtvarar nettopp mot den overflatiske, lausrivne kunnskapen som ikkje har fundament i noko djupare forståing. Den skapar mangt-vitande dårar med eit oppsplintra mangfald av kunnskapsbrot, men utan noko heilskapsforståing som delane kan gå inn i:

”Det heiter seg stundom at akademikaren vert fagidiot på på sitt eige omkverve og vanleg idiot på alle andre. For å bøte på dette meiner somme at ungdomen må lære flest mogelege fag før dei spesialiserer seg. Dette er eit råd som berre bekreftar idiotien. Mangfaldet av fag i mellomfasen av utdanninga er eit mangt-vitar-tiltak som i beste fall fremjar mangtvitninga, men ingenting anna” (Hellesnes 2002:49).

Det er ikkje allsidigdomen i seg sjølv Hellesnes kritiserer. Han presiserer at lausriven kunnskap ikkje blir mindre lausriven om den spreier seg over mange felt. Humboldt formulerte det slik:

”Matematikaren, naturforskaren, kunstnaren, ja sjølv filosofen startar no til dags si verksemd utan at dei kjenner verksemda sin eigentlege natur, og utan å sjå ho i sin heilskap. Sjølv seinare er det berre få som klarar å løfte seg til dette høgare steget og dette allmenne oversynet. Endå verre stilt er den som ikkje vel eit bestemt fag, men vil ha fordel av alle faga for si utdanning. I den rådløysa han kjem i når han skal velje blant fleire fag, og pga. mangel på evne til å bruke eitt av desse til sitt eige almenne siktemål ut over fagets tronge avgrensingar, kjem han før eller seinare dit at han må overlate seg sjølv til slumpehøva, og det faget som han då må gripe til brukar han berre til underordna målsetjingar, eller til tidtrøytande leik” (Humboldt 1960:234).

Fagutvalet bør vere breidt, for å ta omsyn til ”hovuda sine ulikskapar” (Humboldt 1960:239), samstundes må det ikkje skape ”mangt-vitande dårar” (Hellesnes 2002:49). Vi blir mangt-vitande dårar når vi ikkje ser faga i sin heilskap, skriv Humboldt (1960:234), og Hellesnes (2002:58) presiserer: Når ”ein isolerer det åndelege frå det konkrete, teorien frå praksis” vert danninga halv. Men det er typisk, nettopp for utdanninga, å skilje teori og praksis. Årsaka kan

ligge, som eg har nemnt, i historiske og politiske forhold. Men det kan også ligge i behovet for å strukturere ein mangslungen realitet:

”Berre for å flykte frå det forvirrande og atspreiande mangfaldet søker ein allskapen; for ikkje å fortape seg i det uendelege på ein tom og ufruktbar måte, dannar ein seg ein sirkel som er lett overskodeleg i kvart punkt. For å knytte førestellinga om den siste meininga til kvart skritt ein rykkjer fram, søker ein å forvandle spreidd viten og handling til ein lukka einskap, den nakne boklærdom til ei lærd danning og den urolege streven til ei vis verksemd” (Humboldt 1960:238).

Teoretisk strukturering gir eit slags oversyn over mangfaldet. Men teoriane greier ikkje å formulere variasjonane, endringane og rikdomen i mangfaldet. Ei teoretisering som gjer seg uavhengig av praksis har derfor avskore seg kjelda til forståing av verda. Hellesnes tar eit oppgjør med denne tendensen i utdanninga i artikkelen ”Ein utdana mann og eit dana menneske” frå 1969 (2002:47ff). Vår praksis i daglegverda er erfaringsarenaen og referanseramma for vår sjølvforståing og læring. Skal dannelsesidealet realiserast, må derfor ikkje daglegverda underordnast fagverda, men tvert om danne grunnlag for teoretiseringa.

”Ved å ta utgangspunkt i daglegverda som også er det vitskapelege blikkets synsstad, hindrar vi fiksering og absoluttering av ein framstillingsmåte” (Hellesnes 2002:51).

### **2.5.3 ”Daning, dialog og praksis er noko som heng nært saman”<sup>11</sup>**

Når utdanning kan resultere i ”sprenglært toskeskap”, er det på tide å sjå nærare på den akademiske lærdoms sjølvforståing, skriv Hellesnes, som vil fornye, utvide og rehabilitere dannelsesomgrepet. Ei utdanning gir ein fagkunnskap, den gir rasjonelle og effektive middel for å nå gitte mål. Dette kan gjelde både yrkesfag og forskning. Men når ein snakkar om overskriding av rasjonalitetar, eller framskritt, er det ikkje lenger berre snakk om oppdaging av ”nye data”. Då trengs ei forståing av heilskapen som delane kan gå inn i. Dette oversynet får ein ikkje primært gjennom ei eller fleire utdanningar, men gjennom refleksjon over det som konstituerer fagmangfaldet. Vår erkjennande subjektivitet og daglegverda er utgangspunktet for denne refleksjonen, og det hender at ”menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom” i så måte utviser større visdom, eller danning, enn den utdanna. Dersom utdanninga absolutterer fagverda, misser den kontakta med daglegverda, dvs. praksis og politikk. Ved å absoluttere fagverda har utdanninga skilt lag med danninga (Hellesnes 2002:52f).

---

<sup>11</sup> (Hellesnes 2002:60)

Den danna viser seg meir gjennom ei spesiell haldning i møte med det nye, enn gjennom oppsøking og utvelging av spesielle symbol, for eksempel, bøker eller kunst, slik vi kan sjå hos ”dannelsen”. Det nye vi forsøker å forstå er sjølvstendig avhengig av ein allerede eksisterande forståingshorisont. Men forståingshorisonten bør likevel vere åpen nok til at det nye kan virke utvidande tilbake på den. Både det forsøkt forståtte og forståingshorisonten er provisoriske og hermeneutisk vekselverkande steg i danninga. Dersom denne vekselverknaden stoppar vil ein viss måte å forstå på ha etablert seg som ”den rette”. Då vil mykje falle utanfor det som synest å vere forståeleg. Vi har fått ei perspektivfiksering som fungerer ideologisk, og som gjer oss blinde for andre krefter i samfunnet: Å sjå bort frå samfunnskreftene er samstundes ei stadfesting og styrking av dei (Hellesnes 2002:58).

Ulike former for perspektivfiksering baserer seg på åndeleg einvegskøyning. Ingen perspektivfikserte vil finne nokon å gå inn i eit positivt opplysningstilhøve med, og vilkåret for daning og dialog er dermed borte. Når ein gir opp å forstå det nye, og erklærer den andre for galen, har ein absoluttert sin eigen rasjonalitet. Dette er ein form for maktutøving. ”Omgrepet rasjonalitet er ikkje maktpolitisk nøytralt”, skriv Hellesnes (2002:63). Han eksemplifiserer med den ontologiseringa som kvite har drive overfor svarte. Dei vilkåra som kvite gav svarte stadfestar ontologien: Etterkvart vart den svarte det den kvite meinte at han var. Alt den svarte gjorde vart tolka som ein manifestering av den svarte sin natur. Resultatet av ontologiseringa blir brukt som argument for fortsatt slaveri. ”Teorien er sjølvverifiserande” (Hellesnes 2002:70). Det same prinsippet, skriv Hellesnes (2002:70), gjer seg gjeldande gjennom skuleverket si handsaming av ungdomen. Skuleverket ontologiserer ungdomens natur som ansvarslaus, umoden og ikkje klar over sitt eige beste. Derfor må dei ha fast møteplikt, ei fast hand og pensumterping og karakterkonkurranse i staden for appell til interesser og forståing. Den perspektivfikserte læraren får stadfesta ideologien sin gjennom si handsaming av elevane. I denne samanhengen kan vi plassere skiljet mellom praksis og teknikk, slik vi kjenner det frå Hans Skjervheims (1992:172ff) ”instrumentelle mistak”. Samveret (inter-subjektiviteten) kan gripast med kategorien ”praksis”, medan subjektets manipulasjon og forklaring av objektet kan gripast med kategorien ”teknikk”, skriv Hellesnes (2002:59). Teknikken går inn i praksis på ein konstituerande måte, og ungdomen vert slik læraren meiner ungdomen alltid er. For å kome ut av slaveriet som slik ontologisering skapar, må eigen kultur redefinierast. Å avtrelke seg sjølv er å omdefinere seg sjølv og tradisjonen ein står i.

### 2.5.3.1 Praksis som dialog

Praksis er altså ikkje berre ein kunnskapstype, eller ein måte å lære på. Praksis er sjølv garantien for demokratiet. I praksis kan alle menneske og grupper å kome til orde, og den som inntar ei dialogisk haldning i praksis, har sjanse til å forstå og kommunisere med verda.

Aristoteles si todeling av praksisomgrepet kan klårleggje ytterlegare: *Techne* er den kunnskapen som omhandlar praksis overfor saker og ting, *praxis* er den som omhandlar praksis i relasjon til menneske. Det vi gjer som sosiale og politiske vesen, gjer vi ikkje berre for oss sjølv, eller for å oppnå eit resultat eller produkt. Vi er underlagt etiske vurderingar til menneskas og fellesskapets beste. Den som er vis i *praxis* møter sosiale situasjonar utan fastlagte handlingsprogram, men finn innsikt og handlingsmotivasjon i ulike og komplekse situasjonar gjennom bruk av kjensler og fantasi (Gustavsson 2004:40ff).

I genuin kommunikasjon er det alltid eit element av uvisse, skriv Fuglestad (1997:55). Det er denne åpninga Skjervheim hevdar den tekniske mål-middel-modellen ikkje gir rom for, og det er dette poenget Aristoteles får fram i skiljet mellom *techne* og *praxis*. Pragmatiske eller tekniske handlingar er handlingar der ein har eit mål, og meir eller mindre godt verifisert eksperimentell kunnskap som gir retningslinjer for korleis ein kan nå målet - ein modell vi kjenner frå den logiske strukturen i dei eksperimentelle naturvitskapane. Berre overfor ting er det legitimt å handle einsidig teknisk eller pragmatisk, skriv Hans Skjervheim, som i to artiklar (1992:172ff og 1992:65ff) overfører dette poenget til pedagogikken. Han spør, er pedagogikk ”å påverka” eller ”fri vokster”? Påverking i absolutt forstand er autoritært og bygger på eit herre-knekt-forhold. Absolutt fri vokster betyr oppheving av all aktiv pedagogikk, men det reelle alternativet kan bli ein subtil manipulasjonsteknikk. Han forkastar dei absolutte variantane av begge forslaga og finn ein middelveg: Dialektikken. Den har i seg element av både påverking og fri vokster. Dialektikken er overtydingskunst, ikkje overtalingskunst. Overtyding førutset eit subjekt-subjekt-forhold og har med dialog å gjere. Overtaling førutset eit subjekt-objekt-forhold og har med manipulasjon å gjere. Men denne, tekniske mål-middel-modellen, er ikkje ein adekvat grunnmodell for pedagogikken, fordi overtaling, liksom den sofistiske retorikken, fører til tru utan innsikt. Overtyding har òg med påverking å gjere, men her gjeld det ikkje å gå bakom den andre sin fridom, men å framelske innsikt. Overtyding er ei praktisk handling i det sosiale feltet (*praxis*), og byggjer på ein grunnleggande norm; respekt for andre. Når ein handsamar personar som ting, kjem ein i konflikt med moraliteten. Det instrumentalistiske mistaket oppstår når ein overser skiljet mellom pragmatiske og praktiske handlingar (Skjervheim 1992:172ff), eller *praxis* og *techne* (Gustavsson 2004:40ff).

Skjervheim har henta skiljet mellom overtyding og overtaling frå dialogen ”Gorgias” (2006:149ff) av Platon. Skiljet, slik Platon (gjennom Sokrates) formulerer det, er tett kopla til *det sanne*. Metoden for denne stegvise prosessen mot det sanne skal vere dialogen, og det verkar som metoden og innhaldet for Platon er to sider av same sak: Det er nærmast *fordi* kunnskapen er sann, eller logisk, at metoden blir kalla dialog, eller overtyding. Retorikken, derimot, plasserer Platon under kategorien ”smisking”. Smiskinga kan ikkje forklare årsaker og samanhengar - den kan ikkje gjere greie for seg, den duperer dei dumme med det som til einkvar tid er mest behageleg (Platon 2006:172f). Det er nærmast *fordi* innhaldet er usant, eller ulogisk, at metoden blir kalla overtaling, eller retorikk. Mot denne forståinga av dialog og sanning kan ein framføre to innvendingar: 1) I Platons pedagogikk skal læraren leie eleven gjennom dei ulike erkjenningstadiene, doxa, dianoia, episteme og noesis<sup>12</sup> (Ringborg 2004:26f). Læraren har nemleg vore i ljuset utanfor grotta, medan den uvitande eleven, frå sin mørke plass i grotta, skal forstå ljuset, eller sanninga, ut frå lærarens logiske og suverene talekunst. Platon veit altså kva og kor han vil med samtalen. ”Dialogen” er ei iscenesetjing kor han gradvis og logisk overmannar den andre. Samanliknar vi dette med Hellesnes si forståing av dialogen, er Platon nærare ”perspektivfikseringa” enn dialogen. Når ein allereie har bestemt seg for målet med samtalen, er elementet av uvisse borte, og den kan ikkje lenger kallast dialog. 2) Etter særleg dei siste hundre åras vitskapsteoretiske diskusjon av omgrepet ”sanning” (f. eks. Gilje og Grimen 1993:16f, 47ff), veit vi at vi vanskeleg kan overlate sannings-ansvaret til eitt menneske eller eitt perspektiv. Dersom læraren likevel bestemmer seg for *ei* sanning, vil perspektivet hans virke tildekkande på heilskapen. Det er derfor vitskapeleg, men også etisk problematisk, når skulen nyttar ein avgrensa kunnskapsrasjonalitet på elevane.

### 2.5.3.2 Praksis som demokrati

Men kva skal skape stabilitet og konsensus i samfunnet dersom vi ikkje kan samle oss om ei sanning, eller ein rasjonalitet? I artikkelen ”Den komplekse fornuft. Noen foreløpige svar” (1995:33ff), formulerer Jürgen Habermas – ikkje ein eller fleire sanningar, men ein *metode* som kan sikre dialog og konsensus mellom ulike partar og ulike rasjonalitar som er involverte med ulike interesser i same sak. Semja som oppstår i lukka univers er fundert på det

---

<sup>12</sup> Den stegvise tilnærminga til ljuset utanfor grotta blir formulert i ulike tanke- og kunnskapsnivå med ein tilhøyrande pedagogikk: Overskride Doxa: Gjere eleven medviten om illusjonane sine. Innlæring av kunnskap ut frå elevens oppfatningar. Dianoia: Elevens oppfatningar vert prøvd mot den kunnskapen som er lært. Episteme: Å lære ei systematisk og logisk tenking som leier til teoretisk kunnskap. Noesis: Eleven meistarar dialektikken og kan tenke systematisk og logisk utan hjelp av lærar (Ringborg 2004:26f).



Habermas kallar ein naiv konsensus<sup>13</sup>. Oppstår det interessekonfliktar mellom slike kulturar opplever vi uformidla konfrontasjon, og det problematiske ved begge posisjonane blir tydeleg. Ingen som tenkjer over dette forholdet, ynskjer å forbli i denne klemma, skriv Habermas (1995:34). Overtyingar kan berre stå mot kvarandre når dei som er opptekne av problema definerer dei på same måte, meiner at dei treng ei løysing og ynskjer å avgjere spørsmåla ved hjelp av gode argument, skriv Habermas (1995:34). Han stiller opp ei rekke krav som må innfriast for ein ideell samtalsituasjon, bl.a. at alle berørte partar har like store sjansar for å delta i debatten (Habermas 2001:132f). Etter den historiske og politiske gjennomgangen ovanfor veit vi at diskusjonane om læreplanen har føregått utan at elevane, eller praksiskulturane<sup>14</sup> har fått kome med i debatten. Diskusjonen føregår derimot på dei stadane og med det språket som politikarane og makthavarane forvaltar. Dette påverkar ein annan vesentleg føresetnad; det å ha respekt for den Andre - eller det å behandle den Andre som "fornuftig" (Habermas 2001:125f). For når språket og rasjonaliteten til den Andre er vanskeleg tilgjengeleg for den som likevel har mest makt, kan det skorte på motivasjon til forståingsarbeidet (sjå også Bourdieu 1996:159ff). "Freistnaden kan òg føre til at eg gir opp og erklærer den Andres handlingar for irrasjonelle"... "Dialogen er dermed broten saman", skriv Hellesnes (2002:63). Det er i realiteten vanskeleg – for ikkje å seie umogeleg, å skape ein ideell samtalsituasjon, men ei bevisstgjerings av premissane for ein demokratisk diskurs skjerpar også blikket for kva som fører til samanbrot i kommunikasjonen. Når visse rasjonalitetar råder, får ulike grupper ulike føresetnader for å hevde sine syn. Dei rådande rasjonalitetane blir seg sjølve nok, og styrkjer regimet gjennom normskaping. Hierarkiet mellom rasjonalitetane hindrar ein rik og fri vekslerverknad mellom dei. Situasjonen har vore at teoriundervisninga er overrepresentert i den obligatoriske 10-årige grunnskulen, og med den nye reformen er timetalet i dei tradisjonelle teorifaga ytterlegare auka (Rundskriv F-12/2006B:3 og L97:80f<sup>15</sup>). Dette er bestemt på bakgrunn av prestasjonsmålingar innanfor den rådande kunnskapsrasjonaliteten, ikkje gjennom likeverdig samtale mellom "alle berørte partar" (Habermas 2001:132f). Den vestelege verdas logosentrisme neglisjerer den komplekse fornuft som med hell virkar inn i livsverda, skriv Habermas. Logosentrismen begrensar fornuften til den kognitiv-instrumentelle dimensjon, ein dimensjon som har vore påfallande

---

<sup>13</sup> Underbygger vi "den naive konsensus" når vi idealiserer teorifaga i grunnskulen?

<sup>14</sup> Rett nok var Arbeidarpartiet ivrigast på å sikre teorifaga til alle (Dokka 1988:113f), men dette var fordi dei håpte teorikunnskapen kunne vere ein veg ut av klasesamfunnet, ikkje fordi dei såg på praksiskunnskapen som mindreverdige. Arbeidarkulturen var, og er elles ein solidarisk kultur med internasjonalt allierte (jf. arbeidarsongane), prega av byrgskap for yrket og standen.

<sup>15</sup> Ved samanlikning: Fag og timefordelingstabellen i Kunnskapsløftet er oppgitt i 60 min. skuletimar. Timefordelingstabellen i L-97 er oppgitt i 45 min. skuletimar.

privilegert og selektivt brukt i kapitalismens moderniseringsprosessar (Habermas 1995:37). Men vil ei innføring av praktiske fag eller metodar sikre ein betre kommunikasjon? Kan praksis i seg sjølv oppheve kunnskapsintoleransen? Representerer ikkje også den berre *ei* sanning, *ein* rasjonalitet?

### 2.5.3.3 Praksis som sosialisering

Dei praktiske faga treng teori, liksom teori treng praksis. Men praksis er i sitt vesen særleg dialogisk gjennom sin åpne rasjonalitet: Det er umogeleg å handle fornuftig i praksis utan å ta omsyn til det andre (Jf. bl.a. Dewey 1997:188 og Säljö 2001:78ff). Overført mellom menneske: Det er umogeleg å handle *moralsk* i praksis utan å ta omsyn til *den Andre* (Jf. bl.a. Skjervheim 1992:172ff og Aristoteles (Gustavsson 2004:40ff)). Derfor har opplæringa eit dialogisk ansvar, ikkje berre for å skaffe reell kunnskap (Taylor 1993:45ff), eller for å generere læring (Säljö 2001:78ff), men av etiske og dannelsmessige grunnar. Dersom formuleringane i opplæringslova § 1 – 2,

”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lækandidaten”

betyr at eleven utelukkande skal innordne seg opplæringa, har vi skapt menneske som ikkje kan ta ansvar for kva som hender med dei. I boka ”Sosialisering og teknokrati” skil Jon Hellesnes mellom tilpassing og danning:

”Tilpassing går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det nye sosiale systemet, at dei lærer seg ”spelereglane” utan å sjå at spelet kan diskuterast og forandrast. Tilpassingssosialiseringa reduserer personane til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. Danning går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnadene for det som skjer rundt dei og med dei. Danningssosialiseringa emansiperer personane til politiske subjekt” (Hellesnes 1975:17).

Tilpassing er særleg vektlagt i den nye reformen, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, c). Men det må skje innanfor det Hellesnes kallar ”spelereglane” (Utdanningsdirektoratet, a). Elevane skal produsere motivasjon innanfor ei ramme av fridomsfrårøvande fridomstvang: Under på førehand gitte premissar skal dei, så langt evnene rekk, arbeide kreativt og motivert mot mål dei ikkje har vore med å godkjenne. Sosialiserer vi då elevane til objekt for styring og kontroll? Gjer dei skulerasjonelle premissane det umogeleg å drive *praxis* mellom menneske i eit subjekt-subjekt-forhold, med element av både påverking og fri vokster?

Det er frå amerikansk pragmatisme norsk pedagogikk har henta inspirasjon, skriv Skjervheim (1992:173ff). Pragmatismens mål var å gi formalfaga ein positiv verdi og reell meining i elevens liv, skriv Myhre (1992:171)<sup>16</sup>. Metoden var ein fornuftsbasert "learning by doing" - ei intelligent aktiv handling i ein problematisk situasjon. Men pragmatismen vart kritisert for å overfokusere intelligensen i livstotaliteten: Den intelligente handlinga blir også den moralsk sett best kvalifiserte handlinga. Denne oppfatninga tek ikkje omsyn til grunnleggande etiske verdiar, skriv Myhre (1992:175ff)<sup>17</sup>. John Dewey blir omtalt som ein av frontfigurane for pragmatismen (bl.a. Vaage 1997:77ff, Englund 2004:376 og Skjervheim 1992:174), men pedagogikken uttrykt i tekstene til Dewey er ikkje eintydig pragmatisk. Rett nok formulerer han tydelege krav til mål og metodar i undervisninga, men alt må skje med omsyn til elevens motivasjon, vilje og forutsetningar, og han uttrykkjer avsky mot autoritet, tvang og rigiditet (eks. Dewey 1997:148ff). Det kan derfor diskuterast korvidt Dewey kan skuldast for den pragmatiske undervisninga vi ser realisert i skulen. Pragmatisme som fenomen oppstår gjerne i tvangs- og underskotssituasjonar. Forventningar om konkrete resultat under bestemte vilkår skapar eit læringsmiljø som ikkje åpnar for "praxis". Dette skal eg drøfte grundigare under "Nokre kommentarar til elevundersøkingane".

## 2.6 Frå eit psykologisk perspektiv: Den sunne personlegdomsutviklinga

I den pedagogiske filosofien diskuterer ein gjerne den menneskelege utviklings idealbiletet. Kva er den *ideale* målsetting med vår pedagogiske oppseding? Det dreier seg om å strekke seg etter mål som på ein måte ligg utanfor menneskas umiddelbare behov. Innanfor psykologien tar ein eit meir pragmatisk blick på mennesket som det *er*: Kvifor gjer vi som vi gjer, og kva treng vi for å fungere? Her set ein fokus på disposisjonane og behova i

---

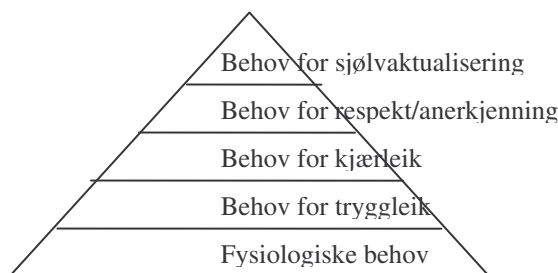
<sup>16</sup> Praxis er konkret, er hverande og nær, men kan, på same måte som teori, i sin reine, lokale form bli for nærsynt. For sterkt og bindande fokus på konkrete problemstillingar tidleg i livet kan forskyve tyngdepunktet frå danning til utdanning. I den seinare tida har vi sett eksemplar på samarbeid mellom skule og næringsliv. Kommunane Fjell, Sund og Øygarden har i samarbeid med SINTEF og næringslivet etablert selskapet Gode Sirklar AS. Målet er todelt: Å få interessa opp for realfag, og å sikre framtida for industrien. Elevane er ute i bedriftene og ser kva realfag verkeleg kan brukast til, og dei møter rollemodellar i fagfolka på bedriftene. Bedriftene legg til rette for ungdomane med tanke på rekruttering (<http://www.godesirkclar.no/>). Selskapet Gode sirklar har gitt realfagsundervisninga ein ny dimensjon. Elevane får kombinert det teoretiske og praktiske perspektivet i realfaga. Likevel kan det tette sambandet med næringslivet binde ungdommen tettare og smalare enn det som gagnar danninga.

TAF-utdanninga (Tekniske og Allmenne Fag) er eit samarbeidsprosjekt mellom vidaregåande skular og næringslivet. Den gir elevane både studiekompetanse, fagbrev og løn (<http://www.taf.no/>). For grunnskule-elevar kan ein slik modell bli for snever. Bedriftene har ein eigen-interesse som kan prege heilskapsforståinga i for stor grad. For dei eldre, vidaregåande elevane representerer desse ordningane ein sjølvvald og attraktiv inngang mot ein yrkesspesialisering. Men ironisk nok er dei utanfor rekkevidde for den teorivake: Ein må ha svært gode karakterar for å kome inn på TAF-utdanningane.

mennesket, *utan* å legge idealistiske føringar på kor dei bør leie, så lenge det er innanfor det kulturelt og etisk akseptable. Det handlar om ein fokus-forskjell som kan forklarast med at den praktiserande psykologien ofte arbeider med psykisk sjuke, som på ulike nivå ikkje greier å fungere. Det dreier seg om å oppretthalde, eller restaurere grunnleggande kompetansar for å meistre kvardagen. Pedagogen (utanom visse spesialpedagogar) arbeider oftast med friske individ som ut frå ulike føresetnader skal auke sin kunnskap og kompetanse. Psykologen tar utgangspunkt i behova i menneska som funksjonelle naturvesen, og bør takast med i diskusjonen om meininga med oppsedinga.

### 2.6.1 Abraham Maslow

Abraham Maslow meinte å finne at nevrosar ofte stamma frå manglande oppfylte behov - *grunnleggande behov* som alle menneske treng å få dekkja for å utvikle ein sunn personlegdom. Han ordna behova i eit hierarki, der dei nedste behova er mest grunnleggane. For at organismen skal overleve må først dei fysiologiske behova tilfredsstillast. Når desse er nokolunde tilfredstilte, vil dei tre meir i bakgrunnen og tillate høgare grupper i hierarkiet å dominere og organisere personlegdomen (Santrock 1989:58f og Evenshaug og Hallen 1993:149ff). Han organiserte hierarkiet slik:



Maslows behovspyramide. Ei enkel framstilling<sup>18</sup>.

Blant dei **fysiologiske behova** reknar han det som må til for å oppretthalde kroppens homøostase, seksuell aktivitet og vern om avkommet. Dette er ikkje er avgjerande for overlevinga til individet, men til slekten. Neste trinn er **behovet for tryggleik**, og denne gruppa omfattar stabilitet og vern, fridom frå frykt, angst og kaos, behov for struktur, orden, lovar og grensar, osv. Dersom desse behova ikkje vert tilfredsstilt kan dei bli nærmast åleine om å organisere åtferda til mennesket. **Behov for kjærleik og sosial tilknytting** dreier seg om kvaliteten på emosjonell kontakt. Ulikt dei føregåande trinna avtar ikkje dette behovet

---

<sup>18</sup> I ei seinare versjon utvidar han modellen med ytterlegare to trinn. Mellom behovet for respekt/anerkjenning og behovet for sjølvaktualisering kjem nivå 5: Kognitive behov: Å vite, forstå og utforske, og nivå 6: Estetiske behov: Symmetri, orden og venleik.

ettersom det er blitt tilfredstilt, men det endrar kvalitet: Menneske som stort sett har fått tilfredsstilt behovet for kjærleik vil vere meir i stand til å *gi* kjærleik. Dei er meir *motiverte* av kjærleik, og då av den usjølviske, vilkårslause typen. Det nest høgaste trinnet i hierarkiet er **behov for anerkjenning og respekt**. Det omfattar menneskas behov for ein stabil og vanlegvis høg vurdering frå seg sjølv og andre. Vi har trong for å prestere, eller meiste noko for å vere frie og uavhengige, og vi har eit ynskje om ein viss prestisje og merksemd frå andre. På toppen av behovshierarkiet finn vi **behovet for sjølvaktualisering**. Til forskjell frå mangelmotivasjonane, som har sin bakgrunn i ein mangelstilstand og er ego- eller sjølvcentrert, har sjølvaktualisering motiv som ligg utanfor oss sjølve. Sjølv om Maslow meiner at kjelda til sjølvaktualisering djupast sett fins i menneskenaturen, understrekar han, i likskap med Humboldt, at sjølvaktualisering berre kan skje ved at ein gløymer seg sjølv og rettar oppmerksemda mot noko utanom seg sjølv. Til forskjell frå mangelmotiva er behovet for sjølvaktualisering uttrykk for ein kontinuerleg streven i retning av verdiar og mål som ein aldri fullt ut når. Sjølvaktualisering blir derfor vel så mykje eit uttrykk for strevet mot målet, som av sjølve målet (Evenshaug og Hallen 1993:149ff). Dette er ei skildring vi kjenner frå Hellesnes (2002:47): Danninga, derimot (i motsetnad til utdanninga) kan vi ikkje avslutte.

### 2.6.2 Ulike syn på det høgaste gode

Maslow, som representant for psykologien, har altså tilsvarande oppfatningar av menneskas ytterste streven, som Humboldt og Hellesnes, som representantar for pedagogikken. Men i motsetnad til Platon knytter ikkje Maslow abstraksjonar, eller ide-verda til toppen av hierarkiet. Han snakkar om "fullt å realisere sitt eigentlege potensial". Kva dette er, vil variere frå individ til individ, men kan gi seg uttrykk i eit ynskje om å bli ein ideell mor eller far, ein framifrå idrettsutøvar, eller ein framtrekande kunstnar (Evenshaug og Hallen 1993:154). Sjølvaktualisering kan altså gjerne vere ein praktisk aktivitet.

Hos Aristoteles finn vi også ideen om sjølvrealisering. Alt i naturen, ikkje berre menneska, har "slumrande potensialar" som strevar mot å verkeleggjere seg. I motsetnad til Platon meinte Aristoteles at menneska høyrer heime i naturen, der det har sin faste plass i heilskapen. Stoff og form finst saman: Sjela er ingen framand gjest i kroppen, kropp og sjel lever saman og varar like lenge. Men menneska kan, i tillegg til alt dyr og plantar kan, også tenke. Tenkinga styrer sansane, lystene og rørslene mot det lukkelege liv - som er å realisere seg. Han formulerer også eit hierarki, der han, liknande Platon, rangerer ulike erkjenningnivåar. Sansinga er utgangspunktet, og det begynnande trinn på erkjenningas utviklingsstige. Men

sansinga blir først verdifull når minnet tar vare på inntrykka og det vert skapt førestillingar. Førestillingane skapar erfaringar, som igjen skapar sakkunnskap. Den sakkunnige er på veg mot ein viten som er seg sjølv nok, men er framleis ikkje den som veit mest. Øvst på stigen står nemleg den ”første filosofi”, den mest verdifulle og omfattande vitskapen som både er toppen på naturens pyramide og som forvaltar heile pyramiden. I motsetnad til Platon var merksemda til Aristoteles retta mot denne verda og mot vanlege menneske som levde i sine daglege plikter. Likevel idealiserte han filosofien, fordi den skodande fornuft er mest i slekt med Gud - som etter Aristoteles forståing styrer alt etter ei fornuftig mening. Teoretisk viten står over praktisk viten, og praktisk viten er mindre verd enn kunnskap for kunnskapens eigen del (Eriksen, m.fl. 1985:105ff).

Maslow rangerer ikkje ”sjølvaktualisering” i meir eller mindre ideelle sfærer. Maslow er, som psykologien generelt, oppteken av det som måtte vere helsebringande for det enkelte individ, og overlet til individet sjølv, innanfor kulturnormene, til å finne ut kva dette er. Men kan det enkelte individ få ansvar for å finne fram til det høgaste gode, det ypperste livsinnhald? Maslow har blitt kritisert for å sjå bort frå dei negative og destruktive kreftene i menneskenaturen (Evenshaug og Hallen 1993:155). Bør det ikkje formulerast rettleiande idealar som menneska kan hige etter? Jo, meiner bl.a. Platon og Humboldt, som har ulike dannelsidealar, men som begge meiner det bør finnast eit, og som begge kjenner seg kalla til å gjere greie for kva dette er. Dei har ei førestelling om at noko er meir høgverdig enn noko anna, og begge fryktar det falske og forgjengelege. Platon set ideverda høgast, medan Humboldt krev verdas mangfald som perspektivgrunnlag for personleg utvikling og danning, for refleksjonane treng eit vidare perspektiv enn den subjektive horisonten:

”For berre verda omfattar all tenkeleg mangfald og berre den eig eit så uavhengig sjølvstende at den kan sette naturens lover og skjebnens avgjerd opp mot vår viljes sjølvrådigskap” (Humboldt 1960:237).

Dette kan vanskeleg forståast som anna enn ein inklusjon av praksis, noko Maslow på ein meir nøktern måte støttar han i: Sjølvaktualisering er ein streven mot verdiar og ideal som samsvarer med det som gjer menneske til menneske, det varierer frå individ til individ og det kan gjerne vere praktisk retta. Hellesnes og Skjervheim er eksplisitte i sin inklusjon av praksis: ”Daning, dialog og praksis er noko som heng nært saman”, skriv Hellesnes (2002:60) og Skjervheim (1992:172ff) viser avgrensingane i dei teoretiske, eller tekniske handlingane. Men både Platon og Aristoteles insisterte på å overordne teorien, sjøl om begge tok utgangspunkt i den sanslege, praktiske verda. Kanskje denne rangeringa djupast sett berre

dreier seg om ulike fokusforskjellar, og kanskje best kan forståast ut frå den herskande sosiale orden i deira samtid? Konsekvensane blir imidlertid store dersom rangeringa skal danne grunnlaget for eit pensum der utgangspunktet, praksis, må spele ei underordna rolle. Eg vil kome tilbake til nokre av desse konsekvensane i analysekapittelet.

## **2.7 Kva fortel elevundersøkingane?**

Eg har no lagt fram nokre historiske, politiske, filosofiske, psykologiske og kunnskapsteoretiske perspektiv på praksisomgrepet. Før eg gjer greie for metoden og viser empirien frå mi eiga undersøking, vil eg presentere hovudtrekka frå nokre større elevundersøkingar frå den seinare tida. Grovt sett syner dei at norske elevar skårer gjennomsnittleg fagleg, men at tivselen er relativt høg. Tilslutt i avsnittet stiller eg nokre spørsmål om korleis desse funna er å forstå.

### **2.7.1 Programme for International Student Assessment**

PISA-undersøkinga, eit internasjonalt, komparativt forskingsprosjekt som vart gjennomført 2000, 2003 og 2006 i regi av OECD, samanlikna 15-åringars kunnskapar, dugleik og evne til å reflektere over eigen kunnskap og erfaring i lesing, matematikk og naturfag. Hovudfunna frå 2000 viser at norske ungdomar på samtlege tre fagområder presterte gjennomsnitteleg, men har ei større spreiding enn i dei fleste andre land, dvs. at det er relativ stor avstand mellom dei flinkaste og dei svakaste.<sup>19</sup> Norske elevar hadde dessutan ein lav gjennomsnittsverdi for disiplin i klassen, men eit relativt høgt nivå når det gjaldt kontrollforventningar. Det betyr eit sprik mellom forventa og reell yteevne. Elevane rapporterer om relativ lav innsats og evne til å halde ut, men at dei heller ikkje blir stilt store krav til. Til tross for alt dette ligg norske elevar klart over gjennomsnittet for OECD-landa når det gjeld trivsel på skulen (Dale og Wærness 2003:71ff og Kjærnsli 2004:219). Den manglande samanhengen mellom trivsel og læring kom fram hos fleire informantar, her informant 3:

Informant 3, side 36:

Eg: ...kordan gikk det faglige for deg? Var det sånn...?

Ho: Eg var sånn midt på treet. Men eg syns det er best, eller sånn... det sosiale går like bra selv om det ikkje er bra faglig, liksom... Det er størst...

<sup>19</sup> Forskargruppa ved ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling) ved universitetet i Oslo, som hadde ansvaret for gjennomføringa i Noreg, konkluderer med at resultata ikkje er tilfredstillande ut frå dei forutsetningane norske elevar har: "Norge er eit land der enhetskoletanken står sterkt, og der man har hatt lang tradisjon på å bruke mer ressurser på de svakeste elevene enn på de flinkeste. Da skulle man tro at de svakeste ble trukket opp mot midten, og at avstanden opp til de flinkeste ikke ble så stor" (Kjærnsli, m.fl. 2004:17).



Eg: Ja... er størst?

Ho: Ja liksom, hvis du er flink på skolen, men har ingen å være med, det er ikkje noe gøyt. (...) hvis du har noen å være med, men likevel er dårlig på skolen, så gjør det ingenting.

Eg: Men det er ikkje sånn at fordi at man er dårlig på skolen, så kanskje man blir en sånn... utenfor-person? Kan det skje?

Ho: (...) Nei. Det er bare kordan du er som person som gjelder.

I kjølvatnet av PISA-undersøkingane i 2000, kom ei rekkje tiltak, truleg inspirert av funna, bl.a. Nasjonale prøver og den nye læreplanen "Kunnskapsløftet" (Kjærnsli m.fl. 2004:18).

PISA 2003 viser at norske elevar presterer omtrent som gjennomsnittet i OECD-landa, men er tydeleg svakare enn elevar i dei andre nordiske landa. I naturfag skårer dei tydeleg lavare enn OECD-gjennomsnittet, men litt høgare når det gjeld lesing. I det nye området "problemløysing" i PISA 2003, låg norske elevar under OECD-gjennomsnittet. Igjen skårer norske elevar høgt når det gjeld trivsel, men på konstruert *Arbeidsmiljø i klassen*, kjem Noreg dårlegast ut av samtlige OECD-land (Kjærnsli m.fl. 2004:243f, 219, 222f).

2006-målingane viser ein ytterlegare nedovergåande trend i prestasjonane til norske elevar i naturfag, lesing og matematikk. I lesing og matematikk skårer norske elevar for første gong signifikant lavare enn gjennomsnittet for OECD-landa. Spreiinga blant norske elevar er omtrent like stor som før i alle tre faga (Kjærnsli m.fl. 2007:23f, 27). I 2006-målingane har norske elevar svart på frivillige tilleggsspørsmål om IKT-bruk, noko dei også gjorde i 2000. Resultata viser ei sterk auke i IKT-bruk, men mest i heimen. Norske elevar skil seg ut frå dei nordiske landa og frå OECD-gjennomsnittet ved at dei rapporterar om relativt mykje bruk av IKT, og høg sjølvtilit i arbeid med internett og programvare. Ein kan imidlertid ikkje finne noko klar samanheng mellom IKT-bruk og prestasjonar (Kjærnsli m.fl. 2007:33, 190).

### 2.7.2 Trivsel og medverknad

Våren 2004 vart den nettbaserte spørjeskjemaundersøkinga, "Elevinspektørene", gjennomført for sjuande og tiande trinn i grunnskulen og blant grunnkurselevar i vidaregåande.

Undersøkinga hadde som målsetjing å finne ut korleis elevar i norske skular oppfattar sitt læringsmiljø. Hovudfunna viser at trivselen er god, men motivasjonen middels (Helland og Næss 2005:9). Lavast skårer elevane på læringsmiljødimensjonen elevmedverknad. Drøyt halvparten av elevane på alle trinn seier at dei ikkje i det heile tatt, eller berre i nokre fag opplever at dei har medverknad. Det er elles interessant å merke seg at elevar på dei

studieførebuande studieretningane opplever til dels betydeleg lavare medverknad enn elevar på yrkesfaglege studieretningar (Helland og Næss 2005:84). Dette har kanskje med yrkesfaglege arbeidsmåtar å gjere. Elles viser forsking at elevråda i ungdomsskulen nok kan karakteriserast som deltakar- og representative demokratiske organ, men at elevrådssakene hovudsakleg framstår som betydningslause for elevane. Representantane får bestemme i sosiale tiltak, for eksempel om det skal vere pizza eller tapas på julebordet, men dei ynskjer meir reell medverknad, også om undervisninga (Michelsen 2006:3, 4, 72).

### **2.7.3 ”Differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring”**

I 1999 – 2003 vart prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring” gjennomført av Læringssenteret. Staten brukte omlag 90 millionar kroner til prosjektet og fylkeskommunene like mykje. Bakgrunnen var denne: Med den nye *retten* til vidaregåande, eller yrkeskompetansegjevande opplæring som kom med Reform 94, måtte heile ungdomskullet få eit tilbod som var tilpassa kvar enkelt elevs forutsetningar. Differensiering kunne skje gjennom tilpassa tempo, organisering, metodikk og læremidlar, fleksibel bruk av timeressursane, fleksible klasse- og gruppestorleikar, IKT og koplingar mellom teori og praksis. Elevane skulle no få ”reell sjanse til å delta i planlegging og gjennomføring av undervisning, med omsyn til val av både arbeidsstoff og undervisnings- og vurderingsformer”. Departementet ville kome bort frå ”den lærebokstyrte undervisningen” og over til ein opplæring der elevane ”skal arbeide mot mål de selv har vært med å fastlegge”. I følge rapportar, var det berre 20% som meinte dei var aktivt deltakande i slik planlegging (Dale og Wærness 2003:22f).

I samband med Differensieringsprosjektet vart det gjennomført to spørjeundersøkingar. På grunnlag av desse og to intervjuar, fann bl.a. Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness at mange elevar mangla den grunnleggande motivasjonen som skal til for å lære. Dei spør korvidt alle haldningar og interesser er legitime utgangspunkt i ein skule som skal tilpasse opplæringa til den enkelte elev. Korleis kan differensiert opplæring sjå ut når eleven møter opplæringa med urealistiske forventningar og liten interesse i å yte innsats? Ein del ungdomar, særleg dei som kom etter reformen, er meir opptekne av rettane sine enn av pliktene, seier ein rektor. Dei har lita tid og interesse for skule, men jobbar desto meir med å tene pengar, og har eit forbruk på linje med 30-åringar. Fleire lærarar påpeikar at mange elevar har sosiale og psykiske problem. For desse er skulen viktig, meir som ein sosial tilhaldstad, enn fordi dei interesserer seg for skulefaga. Dei veit heller ikkje heilt kva dei vil

med skulen, eller med livet etterpå. Ein intervjuar lærar meiner dette må sjåast i samanheng med dei sterke føringane om at alle no må gå på skulen i 13 år. Men ”det å gå på skolen krever tilstedeværelse, og de er ikke tilstede.” (...) ”Og da er ikke tanken på å lære noe eller ansvar for egen læring og den biten der til stede hos eleven”, seier læraren (Dale og Wærness 2003:57ff).

Dale og Wærness meiner å sjå ein negativ sirkel: Den umotiverte eleven har ein instrumentell måte å forholde seg til kunnskapen på: Kunnskapen er berre interessant i den grad den er nødvendig for eksamen. Dette skapar desillusjonerte lærarar, som etterkvart ikkje lenger orkar å lage gode undervisningsopplegg, fordi eleven likevel ikkje veit å sette pris på dei. Strategien for å overleve som lærar er å gi etter for det eleven vil ha. ”Elevmedverknad” blir då i form av senking i kvalitetsstandarden: Læraren lovar at emnet ikkje skal bli vanskeleg, at han ikkje vil gå i djupna. Han presenterer gjerne stoffet som eit formelt resymè i punktvis, usamanhengande informasjonslister. Alle elevane veit at dei må lære å hugse listene. ”Slik er realiteten,” tenkjer læraren, og fritar seg med det ansvaret for at eleven ikkje lærer. Eleven, på si side, lærer å yte noko han ikkje legg sjela si i (Dale og Wærnes 2003:124). Dale og Wærness meiner å sjå at dei skulane som greier å oppretthalde styrken i sine handlingar er skular som har eit ”berekraftig” fellesskap basert på mangfald. Ein berekraftig skule er kjenneteikna ved at lærestaden er åpen for det som er annleis, den er inkluderande, tar i bruk det beste hos kvar aktør, har motiverande målsetningar, er tverrfaglig og støttande og ser mangfald som ein ressurs (Dale og Wærness 2003:153). Ein berekraftig skule har betre forutsetningar for å gjennomføre tilpassa opplæring, og resultata tyder på at skular som har utvikla seg i berekraftig retning, i all hovudsak samvarierer med skular som har utvikla ein differensiert opplæring. Dale og Wærnes har derfor tru på differensiering som vegen å gå mot ein betre skule (2003:156).

#### **2.7.4 Nokre kommentarar til elevundersøkingane**

I kjølvatnet av dei nasjonale og internasjonale kunnskapsmålingane har det flittig blitt diskutert kvifor norske elevar ikkje presterer meir i tråd med forventningane.

”Kunnskapsløftet”, som nettopp skulle løfte kunnskapen i skulen, er iverksett, men offentleggjeringa av dei siste nasjonale prøvene 2007 (Skoleporten 2007) og PISA 2006 (Kjærnsli m.fl. 2007) utløyser ny debatt i mediene og auka frustrasjon blant lærarane, som må finne meaning og arbeidsro i ein institusjon under stadig endring og og kritikk. ”Norske politikere og byråkrater forordner stadig høyere doser av skadelig medisin”, skriv ein frustrert

lektor Jon Severud i kronikken ”Skolen er syk”. Ein lege ville i liknande tilfelle ”revurdere sin oppfatning, erkjenne at det var noe i veien med diagnosen eller at medisinen ikke var den rette”, skriv han (Severud 2007). Det grunnleggande spørsmålet om diagnose er påfallande fråverande i kunnskapsdebattane, som diskuterer meir medisinen enn diagnosen - meir midlane enn målet. Dei nasjonale prøvene, PISA-studiane og ”Differensieringsprosjektet”, måler og kommenterer opplæring og prestasjonar utan å diskutere det gjeldande kunnskapsrasjonalet og Kunnskapsløftet strammar grepet med det Jon Severud kallar ”stadig høye doser skadelig medisin”. Det er på sin plass å stille dei grunnlagskritiske spørsmåla om skulepensumet som gitt konstruksjon (jf. Goodson 1992:66ff), og i dette ljuset prøve å forstå kva prestasjonsmålingane kan fortelje oss.

#### **2.7.4.1 Metode og lærestoff**

”Vi tror at en viktig spore til elevenes idealisering ligger i opplevelsen i å arbeide med noe betydningsfylt, da dette er med på å skape lærelyst”, skriv Dale og Wærness (2003:125). Men i følgje Dale og Wærness blir ikkje lærarens oppgåve å finne eit lærestoff som er meningsfullt for eleven, men å *gjere* eit på førehand gitt lærestoff meningsfylt.

”Medverknad” betyr det same: at eleven skal hjelpe seg sjølv og læraren med å *gjere* eit gitt lærestoff meningsfylt. Dale og Wærness sin pedagogiske nytenking omfattar – (som dei fleste pedagogiske nytenkingar) - dei diaktiske *metodane*. Sjølv om desse metodane også kan ha praktiske element, er målet stadig innanfor ei teoretisk kunnskapsforståing, og det ”betydningsfulle” må skapast innanfor desse premissane. Berre 17% av elevane seier dei lærer mykje av internett. Få meiner dei lærer noko av ”storyline”, og det å samle stoff i mapper. Dale og Wærness spør om dette kan ha med lærarars manglande kompetanse i desse arbeidsformene. Men når 79% av dei som var utplasserte i arbeidslivet opplevde dette som svært lærerikt (Dale og Wærness 2003:107), gir det større grunn til å spørje om det har med eit meir motiverande og dialogisk *lærestoff* å gjere.

#### **2.7.4.2 Læring og erfaring**

For Dale og Wærness er det viktig å presisere at Dewey var oppteken av elevens egne observasjonar, utprøvingar og refleksjonar berre som eit steg mot utdanningas meir sublimale mål, nemleg utviklinga av *abstraksjon, generalisering og formulering*. Skal elevens generaliserte abstraksjonar brukast, må dei kunne formulerast, derfor er lese- og skriveopplæringa avgjerande i alle fag, konkluderer Dale og Wærness (2003:135). Med dette

fokuset underkjenner dei, på same måte som Platon og Aristoteles, den plassen sansinga og praksis har for læring, og som Dewey knapt kunne finne sterke nok ord for å uttrykke.

”Mistaket oppstår når ein antar at relasjonar kan fornemmast utan *erfaring*...” (Dewey 1997:188). ”Medvititet blir forstått som noko reint mentalt og kognitivt og dei kroppslege organa som irrelevante og forstyrrende fysiske faktorar. Det nære sambandet mellom aktiviteten og dens følgjer, som leier til innsikt om meininga, er brote...”(Dewey 1997:184).

Meininga er å forsvare Dewey, men med den sterke vektlegginga av abstraksjonar framfor konkrete, vidarefører Dale og Wærness rasjonalet til dei reformpedagogiske kritikarane.

### **2.7.4.3 Differensiering**

Diffrensiering kan bety 1): Å formidle eit gitt pensum, men med ulik vanskegrad til ulike elevar. Med dette perspektivet ser ein etter avgrensingane hos eleven. Det kan også bety 2): Å åpne for eit breiare fagtilbod for ein variert elevmasse. Her ser ein etter potensiala hos eleven.

Diffrensiering har i gjeldande utdanningsrasjonalitet den første tydinga. Dei fleste elevar vil i dette systemet aldri verkeleg oppleve meistring. ”Middelhavsfararane”, som lærarane døyper desse, er ein velkjent og akseptert elev-kategori som utgjer ein stor flokk i einskapsskulen (jf. PISA-resultata). Spørsmålet er om den middelmåtige eleven finst a priori, eller om den er eit resultat av kategori-fattigdom innanfor ein avgrensa kunnskapsrasjonalitet. Forståinga åpnar for noko, men då dette ”noko” er isolert, dekkjer forståinga til så mykje at resultatet er ei forfalsking, skriv Hellesnes (2002:65f). ”Middelhavsfararane” er ei ontologisering, skapt innanfor den rådande kunnskapsrasjonaliteten.

### **2.7.4.4 Om trivsel**

Kunnskapsmålingane viser at dei fleste elevane trivst godt, men lærer berre middels. Dale og Wærness forklarar dette delvis slik: Dersom elevane har urealistiske ambisjonar, eller ikkje utviklar evnen til å tåle motstand og vonbrot, vil dei forskyve gleda til dei aktivitetane som fremjer realistisk suksess. Dersom dette ikkje skjer i opplæringa vil eleven forskyve ”storhetsfantasiaen fra de reelle ytelsene...”(...)”De får da behov for at andre, som regel medelever og venner, speiler deres storhet, selv om de ikke yter noe” (Dale og Wærness 2003:125f). Den sosiale trivselen blir her negativt forklart, kanskje fordi trivsel på tvers av skulerasjonalitet er problematisk i seg sjølv?

Den manglande samanhengen mellom trivsel og skuleprestasjonar kan kanskje fortelje noko om meistringsmetodar i teoriskulen. Elevar som ikkje opplever suksess, eller ikkje finn fagleg tilfredstilling i skulen, står overfor to val, med ulike mellomposisjonar. 1): Dei kan la seg negativt prege av at dei ikkje greier å oppfylle, eller bli motiverte av krava, eller 2): Dei kan gjere seg uavhengige av skulens dom. I mangel av suksess i skulen, og/eller på grunn av genuin lærelyst, oppsøker dei uavhengige elevane engasjerande arenaer utanfor skuleverda. I dette ljuset er samver med vener ei oppøving av sosiale kompetansar, ikkje, slik ein kan tolke Dale og Wærness: Ein falsk måte å skaffe seg stadfesting. Informant 6 var eit aktivt og utforskande barn, men skuleprestasjonsmessig ein ”middelhavsfarar”. Han leverte ein akseptabel dose av det skulen bad om, men engasjementet hans var elles frigjort frå skulerasjonaliteten.

Informant 6, side 112

...eg syns at det var så mykje annet spennende som ikkje stod i boken som eg måtte finne ut av. (...) Man klarer å holde på med andre ting, og holde på med... praktiske ting, samtidig som man kan lese på prøven og klare seg greit. Så det er ikkje *så* mykje innsats som skal til for å klare... å henge med. (...) ...altså *henge med* (vi ler...) ikkje få sånne kjempegode karakterer, men... sånn, ja, klare seg.

Eg: Ja. Og du hadde ikkje ambisjoner om å virkelig gjøre det *bra*, altså

Han: Ikkje på skolen, nei. Nei.

Hans manglande age for skulen, gjorde han sjølvstendig og usårleg for skulens vurdering av seg, og av kva kunnskap er. Ein høg respekt for skulens dom ville trekt ned sjølvtiliten og innsnevra læringsarenaen hans. Den manglande agen må derfor seiast å vere ein fordel for han og hans kunnskapsutvikling. Den er så å seie hans levedyktige handtering av læreplanens instrumentalistiske mistak (Skjervheim 1992), der skulane får ansvar for å undervise eit bestemt lærestoff, med meir eller mindre godt verifiserte metodar for korleis dei kan nå målet.

Kva rolle tar lærarane i denne situasjonen? Det Dale og Wærness kallar ”ettergivenhet som undervisningsstrategi” (2003:66) - at lærarane gir etter for elevens meir eller mindre uttalte ynskje om mindre påtrykk - treng ikkje tolkast som ei pedagogisk falittærklæring. Det kan bety at lærarane ser eleven i sin heilskapelege livssituasjon, erkjenner at det skulerasjonelle romet er for trangt og godtar elevens overlevingsstrategi. Det kan bety at lærarane ser på elevane som noko meir enn oppbevaringskar som skal fyllast med kunnskap: ”Jo frommere behaldarane tillet at dei vert fylt, jo betre elevar er dei”, kritiserer Freire (2005:55). Informant 6, som i dag er lærar i ungdomsskulen, seier det slik:

...Det er jo ofte de som egentlig har masse å fare med, men som ikkje helt klarer å gjøre en innsats og... ja, som kanskje ikkje har nokke sånn superkarakterer, men som er opptatt av andre ting på fritiden, mopedar og motorsykler og... sånn. De forstår eg veldig godt. Eg forstår ikkje disse her... som lesar og brukar ekstra tid i helger og får seks på nesten alle prøver. De forstår eg ikkje. Men eg, som lærer, så må jo eg si at de er flinke, då. Eh... for de er jo det... til sitt bruk, til sine ting.

Lærarane skal realisere fagplanen i praksis, men i motsetnad til dei som lagar fagplanane, må lærarane ta konsekvensane av det praksis tilbakemeldar. Dei må forme eit kompromiss mellom krav og realitet. Og slik informant 6 forstår realiteten, elevane, så tilbakemeldar dei at kunnskap og læring er eit vidare omgrep enn det skulen definerer. At lærarar er lydhøyre for desse tilbakemeldingane, fortel kanskje noko om kven lærarane i Noreg er. I grunnskulen har vi hatt allmennlærarar, ikkje faglærarar. Det har i perioder vore relativt enkelt å kome inn på lærarutdanninga, og fagleg styrke har ikkje alltid vore avgjerande for å velje yrket. Det er altså større sjanse for at ein norsk elev møter ein lærar med ei interessedispersjon som ligg nærare heile folkesetnaden enn tilfellet er i andre land (jf. Kjærnsli m.fl. 2007:192ff). I Finland må lærarane ha mastergrad. Det er vanskeleg å kome inn på lærarstudiet, for eksempel blir alle kandidatane blir intervjuet før opptak. Berre 13% av kandidatane som søker klasselærarstudiet kjem inn, og berre 47% av dei som vil bli matematikklærarar kjem inn (PISA 2006 Finland). Finland har i alle kunnskapsmålingane lege heilt i toppen i OECD-samanheng, og langt over alle dei andre nordiske landa (Kjærnsli m.fl. 2004:55, 116, 143, 168, 247 og Kjærnsli 2007:18ff). Men trivselen, eller konstruert *Elevens følelse av tilhørighet på skolen*, følgjer ikkje kunnskapsprestasjonane. På dette området ligg Finland under alle dei nordiske landa (Kjærnsli 2004:219). At trivsel ikkje står i samanheng med skuleprestasjonar, betyr at det er *ingen* samanheng, dvs., det er heller ingen motsett samanheng: At høge skuleprestasjonar gir lav trivsel. Den manglande samanhengen etterlet likevel mange spørsmål, for eksempel, kva skal til for at trivsel og skuleprestasjonar skal samvariere, og kva ville ein slik samvariasjon betydd for elevens ansvar og autonomi?<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Finland har gjort det særskilt bra i PISA-målingane. Det same har land som Hongkong, Taiwan, Korea og Japan (Kjærnsli 2004:116,143,168 og Kjærnsli 2007:18ff). Det kan vere grunn til å undersøke bakgrunnen for desse resultatane. Kan det tenkjast at dei høge elevprestasjonane i Asia kan ha med sosial disiplin å gjere? Er Noreg eit land som kan eller vil kopiere dette forholdet? Må vi av danningssgrunnar og pedagogiske grunnar innsjå at vi verken kan eller bør herske over elevane, men heller spele på lag med elevens eigen læringskraft, og med det styrke elevens ansvar og autonomi? Dette er spørsmål og samanhengar som bør diskutast før vi går laus på prestasjonsproblematikken i norsk skule.



#### **2.7.4.5 Aktivitetsdagens, prosjektarbeidets og gruppearbeidets forbanning**

Departementet viser til rapportar som refererer til at ”elevane har svært liten interesse av å delta i planleggingen av undervisningen”. Lærarane er meir kreative, meir spenstige enn elevane, som gjerne vel konvensjonelle undervisningsmetodar (Dale og Wærness 2003:61ff, 51f). Det kan synes paradoksalt at elevane ikkje grip sjansen til medverknad når dei endeleg får det. Men ser vi nærare på denne type elevaktive aktivitetar, ser vi at den berre åpnar for medverknad innanfor det Hellesnes kallar ”spelereglane” (1975:17). I prosjektarbeidet er det forventa at elevane skal vere kreativt læringsentusiastiske under på førehand gitte vilkår. Kreativ læringsentusiasme kan blomstre under nokså rigide vilkår, men motivasjonen blir først vekt med ein aksept for målsettinga (jf. Mellin-Olsen 1989 og Freire 1970/2005). Innanfor prosjektarbeidets fridomsfrårøvande fridomstvang er mange ikkje i stand til å yte denne motivasjonen, eller for å setje det inn i Hellesnes sitt eksempel om trælking og ontologisering (2002:68f): Under fridom kan slavane kome til å avsløre at dei ikkje er genuint sjølvmotiverte slavar. Resultatet er ei ontologisering av slavane/elevane og deira karakter: ”Statistisk og verdinøytralt kjem det fram at negrar/elevar jamnt over er late”(…) ”Styre seg sjølve er dei ikkje i stand til...” (Hellesnes 2002:69). Dei tradisjonelle undervisningsmetodane med ein meir passivt observerande elev utfordrar ikkje skuletrusken i den grad.

### **3.0 Metode**

Korleis kan eg finne påliteleg informasjon som kan gi meg gyldige svar på spørsmåla i problemstillinga mi: *Korvidt greier det 13-årige ”allmennfaglege” fagutvalet å imøtekome evnene og føresetnadene til elevane, utdanne dei til behov i samfunnet og danne dei til toleranse og allsidigdom?*

#### **3.1 Val av metode**

I starten av eit forskingsprosjekt arbeider ein gjerne med forskingsspørsmålet, eller problemstillinga som skal danne grunnlaget for prosjektet. Dette er ofte ei drøfting av kva som *er* og kva som kan bli ei konstruktiv problemstilling, og er eit kritisk steg i forskingsprosessen fordi det bestemmer retninga vidare, skriv Amos Hatch (2002:41). Den kvalitative metoden, som har sin styrke i det kommunikativt dialogiske, kan hjelpe til å kartlegge om våre idear stemmer med ”verda der ute”. Treffer problemstillinga vår i møte med verda? Har vi formulert eit aktuelt spørsmål, må det omformulerast, eller rett og slett byttast ut (Befring 2002:77)? Når vi har formulert ei problemstilling, kan ei kvantitativ undersøking kartlegge korleis eit representativt, eller eit anna systematisk utvalg passar inn i fakta- og menings-

kategoriane, og finne eventuelle samanhengar, eller kjenneteikn ved desse. Dette fortel oss noko om kor stor allmenn interesse forskingsspørsmålet har. Men ei kvantitativ tilnærming krev tilstrekkeleg kunnskap om temaet slik at ein unngår feilkjelder (Aarø 2004:42ff). Ei kvalitativ undersøking kan her danne grunnlag for valide spørsmål, dvs. den kan kartlegge kva spørsmål som er adekvate i forhold til problemstillinga. Den kvalitative undersøkinga kan derfor også vere ei pilotundersøking, (forundersøking) til ei kvantitativ tilnærming. Jette Fog ber forskaren spørje seg om motivet for metodevalget. Er det begrunna i ”smag og behag”, eller har det ei meir sakleg forklaring? Dei kvantitative metodane har - med sitt meir positivistiske teorigrunnlag - hatt hegemoniet i samfunnsvitskapeleg forskning. Den absolutte negasjon av dette hegemoniet har vore å hevde at kvalitative metodar er brukbare i *alle* studium. Har vi i det nødvendige oppgjeret med dei kvantitative metodane helt ein del born ut med badevatnet, spør Fog (2001:15f)?

### 3.1.1 Argument for mitt metodeval

Det ville utan tvil vore av stor interesse å stille spørsmåla til eit større utval for å sjå utbreiinga av dei ulike svara. Men før eg kan utføre slike målingar må eg finne dei meiningane, opplevingane, intensjonane og den sjølvforståinga som ”er”, men som kan ligge vanskeleg tilgjengeleg etter mange år med skule-sosialisering. Den kvalitative metoden er eigna for slik grunnleggande, kritisk utforsking av problemområdet<sup>21</sup>. Eg meiner derfor at eg gjennom det kvalitative, ustrukturerte intervjuet best kan vurdere sjølv grunnlaget for problemstillinga, og oppdage kva moment informantane ser som relevante for den. Eg kan intuitivt og fleksibelt vinkle spørsmåla etter kva erfaringar og haldningar dei ulike informantane har, og eg kjem i strategisk posisjon til å avdekke eventuelle uventa funn.

Den kvantitative metoden kan gi oss ryddige oversiktar over forekomstar - og eventuelle korrelasjonar mellom desse - i ein ofte innfløkt og uoversynleg sosial kontekst. Den undersøker sosiale fakta, meiningar og haldningar i store populasjonar, og analysen blir uttrykt i tal gjennom statistisk bearbeiding av store datamengder (Befring 2002:73ff, Aarø 2004:6f). I skulesamheng er PISA-undersøkingane eksemplar på slike kvantitative målingar (sjå for eksempel Kjærnsli m.fl. 2004 og 2007). I samtalan med informantane vil eg imidlertid forsøke å *forstå*, eller kome bak funna i dei store nasjonale og internasjonale

---

<sup>21</sup> Her kan eg eksemplifisere med ein sekvens av intervjuet med informant 8 (frå nederst på side 166 til midten av side 167 i transkripsjonsvedlegget). Informanten forsøker å forklare kvifor heimkunnskapen ikkje er eit viktig fag, men endar opp i ei sjølvmotseiing ho ikkje er heilt budd på.

kunnskaps- og trivselsmålingane. Korleis kan det for eksempel ha seg at norske elevar i OECD-målingane skårer gjennomsnittleg når det gjeld kunnskap, men ligg godt an når det gjeld trivsel (Kjærnsli m. fl. 2004:116, 219)? Korleis forklarar informantane sitt engasjement, eller sitt manglande engasjement i skulen? Får eg pålitelege svar på desse spørsmåla kunne dei danna grunnlag for generaliseringar, eller for utforming av kvantitative undersøkingar. Kunne eg finne kvantitative mønstre bak dei ulike skårane på kunnskapstestane, ville det gitt forskingsmessig stor slagkraft. Overtydande kvantitative funn gir sterke argument for å erstatte den konvensjonelle tenkinga på området og åpne for nye og ønskverdige alternativ for tankar og handlingar. Forskinga hadde, som Gergen (i Kvale 2001:163) skriv, blitt ein måte å forandre kulturen på. Kvantifisering av dei kvalitative funna går imidlertid utanfor denne oppgåva.

### 3.2 Generaliseringsvurderingar

Korleis er det mogeleg å generalisere funna i kvalitative undersøkingar når utvalget verken er representativt eller stort nok? Skal vi nøye oss med ein rein deskriptiv forskning, der forståinga berre har relevans innanfor den konteksten forskinga vert utført i, og teoribygging ikkje er noko siktemål? Må forskaren avfinne seg med den kvalitative metodens avgrensingar?

I kvalitativ forskning er det fortolkinga som gir grunnlaget for overføringar, ikkje skildringar av mønstrar i dataene, skriv Tove Thagaard. Spørsmålet er korvidt tolkinga som blir utvikla innanfor ramma av eitt prosjekt, også kan vere relevant i andre samanhengar. Den kvalitative undersøkinga er overførbar, eller generaliserbar når den kan rekontekstualiserast, dvs. dersom den teoretiske forståinga som er knytta til eit prosjekt kan bli sett inn i ein vidare samheng. Forskaren argumenterer for at tolkinga basert på ein enkeltstudie kan vere relevant i ein større samheng. Ein tar utgangspunkt i den studien som gir grunnlag for tolkingane, men tolkingane kan bli utprøvd og vidareutvikla i nye undersøkingar (Thagaard 1998:184f). Eg vil på same måte argumentere for at erfaringane til informantane utdjupar, stadfestar eller nyanserer litteraturen og prestasjons- og trivselsmålingane, men også omvendt – at litteraturen og prestasjons- og trivselsmålingane kan kaste ljós over informantane sine perspektiv. Stake (i Kvale 1997:161f) skisserer tre former for generalisering: *Naturalistisk generalisering*, som er basert på personlege erfaringar om korleis ting ”er”, *statistisk generalisering*, som er aktuell i kvantitative studiar og *analytisk generalisering*, der ein analyserer likskapar og forskjellar mellom ulike situasjonar. Det inneber ei grunnleggjande vurdering av i kva grad studiane kan brukast som rettleiing for kva som er tilfellet, eller kan kome til å skje i ein annan situasjon.

Ei liknande form for assertorisk logikk finn vi i den juridiske argumentasjonsforma i rettsalen, der avgjerdsler i tidlegare saker kan danne presedens under føresetnad av at situasjonen og vilkåra elles er like (Kvale 1997:161f). Føremålet med induktive, kasuistiske studiar er ofte å trekke ut essensen av komplekse fenomen og samanhengar. Denne kunnskapen kan tene til å forstå andre, liknande tilfelle. Slike studiar kan og ha omgrepsutvikling og teorigenerering som føremål, skriv Edvard Befring (2002:74f). Eg vonar at informantane kan gi meg kunnskap som eg kan rekontekstualisere til elevar og samfunn generelt. Utvalet som studien baserer seg på er derfor sentralt i diskusjonen om generalisering (Thagaard 1998:186).

### **3.3 Utvalsproblematikk i kvalitativ metode**

I kvantitativ metode må utvalet vere representativt<sup>22</sup> for den målpopulasjonen ein studerer. I kvantitativ metode er ein oppteken av utbreiinga og samanhengen mellom fenomen. Jo større målpopulasjon<sup>23</sup>, desto større må det representative utvalet av målpopulasjonen vere, dersom feilmarginen skal vere akseptabelt liten (Aarø 2004:33ff). I kvalitativ metode gjer ein gjerne strategiske utval, det vil seie at ein vel informantar som er føremålstenlege i forhold til den problemstillinga ein har. Ein tenkjer seg at det enkeltstående tilfelle kan representere eit uttrykk for ein større heilskap. Slik kan kvalitativ forskning basere seg på relativt små utval. Men når utvalet er lite, er det avgjerande å bruke ein god strategi for å finne fram til informantar som kan gi relevant informasjon. Strategiske utval kan innebere å velje ut informantar som representerer relevante perspektiv i forhold til forskingsspørsmålet. Alternativt kan strategisk utval bety å velje ut personar som er spesielle i forhold til fenomenet som skal studerast. Det kan tildømes vere å velje personar som ligg i forkant eller etterkant av ei utvikling. Tanken er då at fenomenet vi ynskjer å studere vert sett på spissen. Ein kan også velje informantar som ikkje støttar hypotesen – nettopp for å teste teorien ut. Ein seier at utvalet er tilstrekkelig stort når studier av fleire informantar ikkje ser ut til å bringe vesentleg ny forståing av fenomenet ein studerer. Talet på informantar bør heller ikkje vere større enn at det er mogeleg å gjennomføre djuptpløyande analyser (Thagaard, 1998:51f).

#### **3.3.1 Utvalet**

Eg gjorde eit strategisk utval av informantar frå ein vid krins av kjenningar. Strategien var å finne informantar som kunne tilføre problemstillinga ulike perspektiv. Sjølv om eg ikkje

---

<sup>22</sup> Ikkje alle utval i kvantitativ metode er strengt tatt representative. Reint tilfeldige utval er standarden som andre typar utval blir målt mot (Aarø 2004:37).

<sup>23</sup> Målpopulasjonen er den gruppa ein ynskjer å studere, for eksempel alle som er utdanna sjukepleiarar i Noreg (Aarø 2004:33).

kjente alle informantane godt, hadde eg likevel eit grunnlag for å velje informantar med ulike livshistorier, og med ulike preferansar til den obligatoriske skulen. Eg valde ikkje informantar som eg hadde eit vanskeleg forhold til, eller, så vidt eg visste, hadde eit vanskeleg forhold til meg.

- Informant 0: Meg sjølv, fødd på 1960-talet.

Mor og student med både praktisk og teoretisk bakgrunn. Eg er ikkje representert med eige intervju, men mine personlege opplevingar kjem bl.a. fram i prologen. Dessutan har haldningane mine sjølvsgatt styrt temavalet, problemstillinga, og utforminga av oppgåva.

- Informant 1: Tiandeklassing, jente, fødd på 1980-talet.

Eg valde henne fordi ho kunne fortelje noko om kva tankar og haldningar ein elev kan ha omkring spørsmåla i problemstillinga når ein er i slutten av eit obligatorisk utdanningsløp.

- Informant 2: Yrkeselev, gut, fødd på 1980-talet.

Eg valde han for å høyre korleis han hadde det i grunnskulen, og spesielt kva argument han hadde for å velje eit anna pensum enn det "allmennfaglege" i den vidaregåande skulen.

- Informant 3: Nyleg ferdig tiandeklassing, jente, fødd på 1980-talet.

Eg valde henne fordi ho kunne fortelje noko om kva tankar og haldningar ein elev kan ha omkring spørsmåla i problemstillinga etter fullført obligatorisk utdanningsløp.

- Informant 4: Femteklassing, gut fødd på 1990-talet. Eg valde han for å finne ut kva eit barn tenkjer om skulepensumet generelt, og praktiske og teoretiske arbeidsmåtar spesielt.

- Informant 5: Mann med ei praktisk og ei teoretisk utdanning, fødd på 1960-talet.

Eg valde han for å orientere meg om kva tankar og haldningar ein kan ha omkring den obligatoriske skulen når ein har fått opplæring i både praksis og teori. Dessutan, korleis er kommunikasjonen, og/eller dei eventuelle konfliktane mellom kunnskapskulturane?

- Informant 6: Ungdomsskulelærer, mann, fødd på 1960-talet. Eg valde han fordi han har eit kunnskaps- og interessefelt som inkluderer både praksis og teori. Dessutan ville eg høyre korleis han har det som lærar, (hovudsakleg som teoriformidlar) når han sjølv alltid har hatt eit nært forhold til praksis. Korleis møter han teoritrøytte elevar?

- Informant 7: Husmor, tidlegare fabrikkarbeidar, fødd på 1930-talet.

Eg valde henne fordi ho vaks opp i ei tid der praktisk arbeid i større grad enn no var ein sjølvsgatt og nødvendig del av kvardagslivet. Spesielt var eg interessert i å finne ut kva rolle skulen kan spele i eit liv som elles er basert på praksis.

- Informant 8: Jente, ferdig med allmennfagleg vidaregåande skule. Fødd på 1980-talet.

Ho er skuleflink og ambisiøs, og jobbar på ein sjukeheim i påvente av ei vidareutdanning. Eg ville finne ut kva tankar ho har om kunnskap og læring generelt, og om det å vere ”skuleflink” spesielt, og om arbeidet på sjukeheimen på nokon måte har påverka desse tankane.

I tillegg til dei spesifikke spørsmåla til den enkelte informant, var eg bl.a. interessert i korvidt skule- samfunns- og sjølvoppfatninga er avhengig av skuleprestasjonane. I kva grad, og på kva måte er for eksempel den ”skuleflinke” påverka av den skulekulturelle kunnskapsrasjonaliteten når ho vurderer den ”skulesvake”, og omvendt? Er synet på praksis avhengig av suksess i skulen, eller ikkje? Desse spørsmåla er stilte i absolutte formuleringar her, men blir nyanserte og utvikla av både meg og informantane under intervjuet.

### **3.3.2 Om eventuelle problem som kan hefte ved utvalet**

Eg har lagt vinn på å velje informantar med ulike alder, ulike disposisjonar og erfaringar, men felles for alle er at dei er nære eller fjerne representantar frå mitt miljø, og at det er menneske eg ikkje har konflikter med. I den grad mitt miljø og mine preferansar representerer eit snevert, eller tendensiøst utval av folkesetnaden, kan denne utvalsmetoden ha noko å seie for generaliseringa. Dessutan, dersom desse informantane kjenner til, eller fangar opp mine haldningar til emnet, kan dei, på grunn av dei føringane som ofte finst rundt friksjonsfrie relasjonar mellom kjenningar, prøve å tilpasse seg mine meiningar. I så måte kan ein samtale mellom ukjente kan ha eit meir nøytralt utgangspunkt som gir ærlegare svar. På ei anna side: Det er nettopp kunnskapen om miljøet og menneska som har hjulpet meg til å velje strategisk. Eg har ein viss bakgrunnskunnskap om informanten som hjelper meg å forstå informanten i eit heilare perspektiv. Tilsvarende kan informantens kjennskap til meg skape eit utgangspunkt basert på større likeverd og tillit enn det meir usymmetriske forholdet mellom forskar og informant. Det vil vere vanskelegare å misforstå eller å misbruke informasjon som er gitt av ein kjenning, og informanten vil truleg kjenne seg sikrare på å bli forstått rett. Det etablerte forholdet må imidlertid stadig vurderast når forskaren tolkar svara: Ligg her føringar som styrer informanten til å seie mot meg eller med meg? Er det etablerte forholdet mellom oss av ein slik art at det forstyrrer, eller umogeleggjer eit oppmerksamt og kritisk fokus på problemstillinga? Er balansen og respekten mellom oss slik at eg får ærleg og relevant informasjon? Desse og andre spørsmål må sjølvstendig også stillast når forskar og informant er nye for kvarandre: Har informanten erfaringar frå liknande situasjonar eller personar som styrer svara (Fog 2001:107)? Er ”kjemien” så dårleg at samtalen stoppar opp, eventuelt gir ugyldige funn (Fog 2001:80)? Forblir intervjusituasjonen på eit formelt plan som

vanskeleggjer politisk ”ukorrekte” svar? Både kjente og ukjente informantar kan altså gi metodiske fordeler og ulemper. Mi vurdering av dette prosjektet er at kjennskapet gav ein tryggleik i samtalen som ikkje la forpliktingar på svara: Sjølv hjå dei informantane eg kjente best kom det fram perspektiv eg ikkje før hadde forutsett, og som verka utvidande og utviklande på mi forståing. Dette, kombinert med at samtlige informantar i løpet av samtalen kjende seg komfortabel nok til å motseie, eller korrigere mi forståing, gjer at eg ikkje ser metodisk uoverstigleige problem ved at eg valde informantar frå ein vid krins av kjenningar.

### **3.3.3 Ingen ”skuletapar” i utvalet?**

Utvalet er ihopsett av menneske i ulike aldrar og med ulike haldningar til skulen. I utvalet fins ”skuleflinke”, dei som med større eller mindre møde presterer, eller presterte fagleg godt, og det finst ulike gradar av middelmåtige, eller ”skulesvake”, som av ulike grunnar ikkje klarte, eller ikkje ville prestere særskilt godt i skulen. Eg har imidlertid ingen informantar som av faglege eller sosiale grunnar slutta på skulen<sup>24</sup>. Eg hadde ein intervju-avtale med ein mann som hadde forlate skulen i 7. klasse, men han trekte seg like før intervjuet. Etterpå fann eg ingen som ville snakke med meg om det å ha vore ”skuletapar”. Her kunne eg kontakta såkalla ”døråpnarar”, dvs. menneske eller institusjonar som av profesjonelle eller andre årsaker har tillit og tilgang til menneske med dei erfaringane eg var ute etter. Dette vart ikkje gjort, og dette manglande perspektivet utgjer mogelegvis eit tap for analysen<sup>25</sup>. For å vurdere kva informasjon eg eventuelt kan ha gått glipp av må eg vurdere kva ein kan legge i omgrepet ”skuletapar”. Det er sjølv sagt sosialt dramatisk å slutte før ein har gått sine obligatoriske skuleår, og det gir problem for framtida når ein manglar vitnemål frå grunnskulen. Men mange elevar opplever mistrivsel og ineffektive læringsår sjølv om dei ikkje kan vise til liknande dramatiske ytre hendingar. Eg tenkjer for eksempel på den store gruppa som presterer middelmåtig (sjå f. eks. Kjærnsli m.fl. 2004:55, 116, 143, 168). Kven er desse elevane? Er dei middelmåtige, uansett pensum, fordi dei er middelmåtig utrusta? Eller er dei desillusjonerte instrumentalistar som har ”knekt skulekoden” berre for å gå minste motstands veg? Kan det tenkjast at dei aldri har opplevd å kome i aktiv og entusiastisk dialog mellom

---

<sup>24</sup> Informant 6 slutta på den allmennfaglege vidaregåande skulen, men vart overtalt til å gå tilbake.

<sup>25</sup> Kanskje vansken med å få tak i denne typen informantar illustrerer noko av den makta skulerasjonaliteten øver på oss: Ved ikkje å klare å oppfylle, eller ved å vere i opposisjon til dei kunnskapsnormene skulen pregar oss med og som vi forstår verda med, kjem vi inn i ein kategori som vi som medlemmer i informasjons- og kunnskapssamfunnet nødig vil identifisere oss med. Vi blir sjølve, som Goodson (1992:74) skriv, produsentar av skule-mentaliteten, som i ein sjølvstadfestande sirkel. Prioriterer vi andre verdiar enn dei skulen vektlegg, blir det heller oppfatta som opportuniste eller ressurs-veikskap, enn som systemkritikk og sjølvstende.



kunnskap og eigne evner? Informant 1 skildrar på kva grunnlag ho og klassen hennar fann det greiast å innordne seg.

Informant 1, side 10

...Vi har forhåpentligvis blitt litt snillere då.

Eg: Kordan har det skjedd, at dokkar har blitt snillere?

Ho: Mmm, eg vet ikkje. Vi har vel forstått konsekvensene (ler).

Eg: Ka var konsekvensene?

Ho: Ja, lærerne blir surere, og så får vi anmerkning, og... så får vi kanskje ikkje gjort de tingene vi skulle gjort i timene og så får vi lekse i stedetfor. Og det er kipt.

Eg: Ja (ler). Så dokkar tenker ikkje sånn at dette skal vi lære for å klare oss i framtiden?

Ho: Nei, egentlig ikke (ler).

Eg har ingen i utvalet som av faglege eller sosiale grunnar braut skulegangen eller ikkje fekk vitnemålet, men eg har likevel klare eksempel på skulefrustrasjon og skulemotstand i det empiriske materialet mitt. Denne frustrasjonen og motstanden er kanalisert på meir sosialt akseptable måtar enn tilfellet er med dei som ”droppar ut”, men er etter mitt skjønn like fullt uttrykk for at opplæringa - dersom den skal møte elevens evner på valid grunnlag - *ikkje* er tilpassa ”evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”, slik det står i Opplæringslova § 1 – 2. Desse informantane kan derfor representere nokre av dei perspektiva eg ikkje fekk frå informanten som droppa ut.<sup>26</sup>

### 3.3.4 Om bruken av informantane

Intervjua er av ulik lengde fordi dei ulike informantane viste ulik kompetanse, interesse, eller mot til å drøfte spørsmåla. I forhold til dei eldre kunne dei yngre informantane av liknande grunnar vere vanskelegare å få temamessig engasjerte, eller dei kunne fordjupe seg i detaljar og konkrete episodar. Det krevst meir tolking å sjå overordna perspektiv i ein informasjon som er prega av konkrete skildringar, og dette tolkingsarbeidet kan påverke funna. Nokre informantar viste jamnt over større evne, sjølvtilitt, eller trening i å utvikle problemstillingane både i eit personleg og i eit generelt perspektiv. Dei gir totalt sett meir informasjon, og leverer ein større andel fortolka erfaringar. Eg kjem derfor til å vise oftare til desse i analysen. Dette gir igjen føringar ved utvalet som studien baserer seg på.

<sup>26</sup> Det dramatiske er at denne gruppa, i følge PISA-målingane, også er den største gruppa i grunnskulen (Kjærnsli m.fl. 2004:55, 116, 143, 168 og Kjærnsli m.fl. 2007:18, 20, 22).

### 3.4 Kravet om gyldig og påliteleg kunnskap

Ein annan forutsetning for at analysen skal vere overførbar eller generaliserbar er at den er valid eller gyldig, og reliabel eller påliteleg. Validitet handlar om korvidt vi har undersøkt det vi trur vi har undersøkt. Lar vi for eksempel trivsel vere eit mål på skuleprestasjonar, blir konklusjonen ikkje valid. Spørsmålet er korvidt vi kan stole på at det vi presenterer som viten om eit saksforhold er haldbart, og om erkjenninga kan delast av andre – både dei som er studerte og andre forskarar som blir presenterte for materialet? Vi må vurdere forholdet mellom ledda i forskingsprosessen og det vi faktisk forskar på. Er forskaren meir styrt av egne før-dommar enn av forskingsfunna? Overser forskaren perspektiv som forklarar funna annleis? Vi spør oss om forskingsarbeidet er intersubjektivt akseptabelt (Fog 2001:163). Aarø presenterer tre validitetstypar innan kvantitativ metode. *Innhaldsvaliditeten* seier noko om vi har stilt dei spørsmåla som gir svar på det vi ville måle, *kriterievaliditeten* fortel om forskingsfunna korrelerer høgt med eit kriterium ein antar vil vere eit godt mål på det ein vil undersøke og *omgrepsvaliditeten* kan undersøkast ved å korrelere variablar som ein meiner bør korrelere med andre variablar (Aarø 2004:19f). Høg validitet er lettast å oppnå ved måling av sosiale fakta. Etter det kjem kognitive variablar, meiningar og kunnskapar. Vanskelegast er det å oppnå høg validitet i måling av innstillingar og personlegdomstrekk (Befring 2002:156). Kvalitative studiar har vore knytta til høg validitet, fordi det fleksible og eksplorerande i metoden er eigna til å fange inn uventa funn. Kvantitative undersøkingar, med sine gitte svarkategoriar - utan tolking gjennom det subjektive skjønn - kan uttrykkast meir presist og viser dermed høgare reliabilitet (Befring 2002:156).

Reliabilitet handlar om korvidt funna er pålitelege. Eg brukar eksempelet ovanfor vidare og måler trivselen nokså nøyaktig. Studien min har då høg reliabilitet, men lav validitet. Cronbach (i Fog 2001:157) presenterer to termar vedrørande reliabilitet; *Den interne konsistensen* handlar om korvidt måleinstrumentet er konsistent med seg sjølv, om det rommar motsetningar. Leiande spørsmål, når dei er brukt umedvite, uærlegdom for å provosere fram visse svar, spesielle sympati- eller antipatiar, eller kjenslemessig ustabilitet kan vise seg som faktiske motsetningar i det materialet forskaren har framskaffa (Kvale 2001:96ff, Fog 2001:158ff). Dette påverkar sjølvstykkeleiken også validiteten. *Stabiliteten* handlar om korvidt måleinstrumentet gir same resultat dersom vi måler fleire gonger. Men den sosiale røyndomen er foranderleg og kontekstuell, derfor kan vi ikkje forvente same resultat av like forskingsprosjekt gjort på ulike tidspunkt. Ein kan imidlertid samanlikne analyser av *same data* gjort av ulike forskarar (Silverman 2001:231).

### 3.4.1 Om sanningsomgrepet og studiar av menneske

Validitet og reliabilitet handlar altså om korvidt konklusjonane våre er gyldige eller pålitelege, men er det mogeleg å finne eintydige sanningar når ein studerer menneskeytringar? I filosofien opererer ein med tre klassiske sanningskriterier; *Korrespondanse*kriteriet har eit positivistisk ideale der ein spør korvidt dataene speglar den objektive røyndomen. I følgje *Koherens*kriteriet forventar ein indre konsistens og logikk i sjølve forskingsarbeidet og mellom forskingsarbeidet, teoriane og røyndomen. Det *pragmatiske synet* hevdar at sanning er det som er fruktbart. Vi veit ikkje kva som er sant før vi har prøvd ut om det fungerer (Kvale 2001:166). Er omgrepa generalisering, validering og reliabilitet tankegods frå ein positivistisk tradisjon? Bør kvalitativ forskning heller bruke termar som er eigna for den foranderlege, kontekstualiserte verda den studerer?

Leitinga etter den absolutte sanninga vert bytt ut med eit ønske om å skaffe forsvarleg kunnskap. Ein må vurdere korvidt resultata er truverdige og tilforlatelege. Den sosiale røyndoms-konstruksjonen har koherens-kriterier og pragmatiske kriterier for sanning. Kunnskaps-grunngeving blir erstatta av kunnskaps-anvending. Det blir mindre interessant å legitimere kunnskap som ei spegling av røyndomen, eller å bygge kunnskap på handgripelege og trygge fundament. Kunnskap blir evna til å utføre effektive handlingar, skriv Kvale. Dette reiser etiske spørsmål om kva som er effektive og rette handlingar. Verdspørsmål må gjennomsyre kunnskapsproduksjon og kunnskapsbruk (Kvale 2001:166f). I dette arbeidet blir kommunikasjon og vitskapeleg diskurs sentralt. Kvale (2001:170f) drøftar omgrepet kommunikativ validitet - det å etterprøve kunnskapskrav i ein dialog. Dette kjenner vi att frå Habermas (1995:33ff) sin kommunikative rasjonalitet, og føyer seg inn i dannelsesidealet generelt og praksis-teori-dialogen spesielt for mitt prosjekt. I denne kommunikasjonen står falsifisering sterkare enn verifisering: Både Kvale (2001:165ff) og David Silverman (2001:237ff) argumenterer for at validering er ein stadig pågåande prosess der falsifisering er eit sentralt reiskap for kvalitetskontroll i alle ledd i forskingsprosjektet - frå tematisering til rapportering. Jo fleire forsøk på falsifisering ei tolking har overlevd, gjennom kritisk å undersøke kjeldene til invaliditet, desto meir gyldig eller truverdig er kunnskapen. Valideringa er då også eit spørsmål om forskarens handverksmessige dugleik: Korvidt ho evnar å argumentere for sitt kunnskapsutsagns relative truverd, blant andre konkurrerande og falsifiserbare tolkingar (Polkinghorne i Kvale 2001:166).

### 3.4.2 Validitetsspørsmål i dette prosjektet

Dersom eg berre hadde ein elevkategori i utvalet, for eksempel ”skulesvake”, kunne det vore grunn til å spørje om funna kunne knyttast til fellestrekk ved desse, meir enn til den generelle målgruppa i problemstillinga. Eg har ulike elevkategoriar representerte i utvalet, men kan det likevel vere grunn til spørje om eg måler det eg trur eg måler? Kan det for eksempel hende at eventuelle problem i skulen kan sporast tilbake til mangelfullt dekkja fysiologiske behov, eller behov for tryggleik, kjærleik og respekt? I følgje behovshierarkiet til Maslow kjem desse behova *før* behovet for sjølvaktualisering.

Heimebakgrunnen blir rekna for ein av dei sterkaste forklaringsfaktorane for skuleprestasjonar, og er derfor tillagt stor vekt i PISA-målingane (Kjærnsli m.fl. 2004:199ff). Men i PISA-studien er ein ikkje oppteken av behov for tryggleik, kjærleik og respekt, men av ulike typar kapitalar, eller sosioøkonomisk status. Den kulturen som i følgje PISA-studien gir mest status er lik, eller liknande skulekulturen, og er eksemplifisert med klassisk musikk, skjønnlitteratur og teater (Kjærnsli m. fl. 2004:200). Men kvifor er for eksempel handverkskulturar, jordbruks- eller fiskekulturar ikkje er rekna med blant statuskulturar? Vi snakkar altså ikkje om kulturar som har problem på grunn av omsorgssvikt, eller andre former for ressursfattigdom, men om velfungerande og kyndige kulturar.

Skulen skal utdanne heile folket. Fokuserer den på ein kunnskapsdel, vil det treffe nokre elevar betre enn andre. Når ein kunnskapsdel blir favorisert framfor ein annan, skapar ein taparar av elevar som på eit kulturøytralt grunnlag har læringsforutsetningar på lik linje med andre. Den kulturelle reproduksjonen (f.eks. Kjærnsli m.fl. 2007:218f) hadde ikkje behovd å vere så tydeleg dersom kunnskapstoleransen var større og alternativa fleire<sup>27</sup>. Mine informantar kjem frå ulike familiekulturar, med tildels ulike kulturar innan kvar familie. Som eg seinare skal vise, har dei klare oppfatningar av kva kunnskapskulturar skulen honorerer og ikkje. Så vidt eg kunne forstå, hadde ingen opplevd utrygge heimeforhold, kanskje med unntak av informant 7, som levde tettare innpå overlevingsproblematikken enn dei andre. Ho var imidlertid, som eg seinare skal vise, svært positiv til skulen. Oppsummert: I følgje empirien min kan mistilpassinga i skulen oftare førast tilbake på eit trangt kunnskapssyn enn

---

<sup>27</sup> For eksempel er informant 5, som gjekk på yrkesskulen, barn av foreldre med ein annan kulturbakgrunn, men med ein uttalt tolerant innstilling til egne borns yrkesval. Ein kan derfor spørje om problema ved sosioøkonomisk reproduksjon, som særleg Bourdieu (1984) skriv om, og som jamnleg vert stadfesta, for eksempel i PISA-målingane (Kjærnsli m.fl. 2004:199ff), kan løysast på ein annan måte enn å tilby statuskultur til alle: Dersom fleire kulturar blir representerte og gjort likeverdige i skulen, vil fleire alternativ bli mogelege for alle, og vi vil sannsynlegvis oppleve ein svakare kulturreproduksjon.

til mangelfullt dekkja fysiologiske behov. Noko av dette finn vi att i den manglande samanhengen mellom skuleprestasjonar og trivsel (Kjærnsli 2004:224f).

### **3.4.3 Validitetsproblem i samband med bruken av informantane**

Eg har tidlegare nemnt at dei eldre informantane jamnt over viste større engasjement i drøftingane enn dei yngre, og at eg derfor vil vise oftare til desse i analysen. Her kan stillast følgjande validitetsspørsmål: Kan dei endra livsvilkåra mellom skuleavslutning og intervju ha endra eller forskjønna minnet om tilværet på skulen? Er vaksne sine haldningane til skulen meir prega av slik ein *ynskjer* det var, eller meiner at det burde vere, enn slik det *verkeleg* var? Omformulert: Studerer eg produkt av skulen, eller studerer eg produkt av alt som har skjedd *etter* skulen? Det er for eksempel nokså vanleg å forsvare skulekunnskapen når ein ser meininga med den, etterpå, i kvardags- og yrkesliv. Men for blant andre Dewey (1997:188) er læring og meining uskiljelege, dvs. at ein ikkje kan lære utan at kunnskapen gir meining samstundes. Mange vaksne legg skulda på seg sjølve når dei ikkje lærte, men vil at dagens elevar skal lære av deira feil. Då kan vi møte ein skulekonservativ haldning om at skulen er ”viktig”, og at elevane ”må ta seg saman”. Eg må vurdere korvidt denne etterpåklokskapens meiningsendring er tilstades i dei svara som omhandlar haldningar til skule og læring.

### **3.4.4 Reliabilitetsspørsmål til undersøkinga mi**

Har eg forstått informanten rett? Talen følgjer tanken, og tanken kretsar rundt både det ideale og det reelle, både det vi sjølve eigentleg meiner, og det vi er prega av gjennom opinionen. I desse skiftande perspektiva kan både eg og informanten gi motseiande utsegner. Motseiinga kan vere uttrykk for eit medvite tvisyn, men det kan også vere at vi kjenner oss pressa til å seie noko bestemt, eller at vi kjenner behov for retoriske pareringar. Mitt tolkingsarbeid her utfordrar reliabiliteten, men samstundes også validiteten. Dette problemet drøftar eg grundigare nedanfor, og spesielt under avsnitt 3.5.3: ”Meir om det å vere ein av, og dele samfunn og skjebne med dei eg studerer”.

## **3.5 Bakgrunn for problemstillinga og undersøkinga**

*”Skolen er som å bli hengt, bare at det går seinere.”* Orda kjem frå tredjeklassingen min, som kvar morgon dømmer skuleinstitusjonen nord og ned. Han manglar den berande grunngevinga for skulegjengeriet, og opponerer frå han står opp til han går ut døra. Eg blir sliten og sint, og ser at denne kritikken, som jo også vitnar om sjølvstende og integritet, etter omstendet ikkje vil duge til anna enn å slite ut både han og meg. Derfor ber eg han å om å

akseptere situasjonen, å gjere det beste ut av den. -Vent til du er ferdig med den obligatoriske skulen. Vent til du kjem i posisjon til å vere med å bestemme sjølv, seier eg – utan å nå fram. Og så hjelper eg skulen med å forme han i skulens bilete, endå eg i siste instans ikkje kan slutte meg til skulens prosjekt, og endå eg godt hugsar korleis det var å vere eit sandkorn i skulemaskineriet. Eg hugsar godt korleis det kjennest å vere feil person på feil stad, og korleis misforholdet mellom kime og krav, mellom potensiale og sjanse for realisering kan tære på livskraftene til ein som vil vokse. Når sonen min endeleg er ferdig med dei 10 obligatoriske skuleåra, er han enten blitt slik skulen har forma han, eller han er ”blitt hengt”, slik han sjølv formulerer det - eller ein stad i mellom. Det beste eg kan håpe på, men som eigentleg krev det umogelege av eit barn, er at han kjem seg gjennom skulesosialiseringa utan å tape disposisjonane sine og sjølvtiliten som desse kan utvikle seg i. Slik er mi einaste von at skulen er noko han må overleve, ikkje vekse i.

Opplevingane med sonen min er blant dei siste i ei rad erfaringar som saman er med å skape motivasjon og argumentasjon for masteroppgåva mi. Eg starta ikkje arbeidet med ”blanke ark”. Livet har ført meg til ein subjektiv ståstad. Eg hadde på ulike måtar erfart at skulen verka innsnevrande framfor utvidande. Eg ynskte å formulere ein motstemme til dei institusjonaliserte sanningane om kunnskap, læring og undervisning. Cato Wadel kallar dette å vere sin eigen informant. Forskaren gjer intervju for å utdjupe og supplere egne observasjonar, skriv Wadel og viser til Nina Gornitzkas studie av flyvertinneyrket som byggjer på forskarens 11-årige yrkesliv som flyvertinne (Wadel 1991:62). Sentrale spørsmål i denne samanhengen er: Vil mitt spesielt kritiske blikk på skulen gjere meg inhabil? Vil eg med mitt subjektive utgangspunkt vere i stand til å forstå annleis-tenkande informantar? Vil eg klare å gjere eit truverdig skille mellom meg som forskar og meg som informant?

### **3.5.1 Er det god forskning å vere inhabil?**

*Og han har aldrig levet,  
som klog på det er blevet,  
han først ej havde kær.*

*N. F. S. Grundtvig (1834).*

I kvantitativ forskning gjeld det å halde seg sjølv utanfor, skriv Wadel (1991:62). Kvantitativ forskning er nært forbunde med den naturvitskapelege ambisjonen om å måle røyndomen, eventuelt årsaksforklare og finne samanhengar. Her er omgrep som sanning, objektivitet og verdinøytralitet sentrale. Sjølv om desse ideala står, og har stått høgt i vitskapleg arbeid, har ein etterkvart innsett at ulike verdier alltid vil påverke forskinga. Då er det nødvendig å drøfte

kva for normer som faktisk styrer vitskapen, og kven som råder over forståingsmåtane, forskingsmetodane, finansieringa og legitimeringa, skriv Befring (2002:28f).

Kvalitativ forskning har andre mål og metodar enn kvantitativ forskning. Her er målsettinga å *forstå*, og metoden er *hermeneutisk*. Det var Schleiermacher (1768-1834) og sidan Dilthey (1833-1911) som la grunnlaget for, og utvikla den hermeneutiske metoden. Dilthey hevda at det var ein vesensforskjell mellom naturvitskap og åndsvitskap, både innhaldsmessig og metodisk. Medan den *kausale* forklaring står sentralt i naturvitskapen, vil ein i åndsvitskapane vere oppteken av å *forstå* funksjons-, menings-, og intensjonssamanhengar. Åndsvitskapsforskaren står overfor ein situasjon som er resultat av menneskelege vurderingar, kjensler, viljer og handlingar som forskaren *sjølv* er ein del av. Derfor står åndsvitskapsforskaren i eit indre og engasjert forhold til den menneskelege røyndom han/ho studerer. Mennesket manifisterer seg gjennom uttrykk, og desse uttrykka kan gripast av andre gjennom forståinga. Uttrykka blir sjølvve nøkkelen til å forstå mennesket (Myhre 2000:138ff). Og skal forskaren forstå, må ho involvere seg, skriv Fog. Ein forskingslogikk som krev eit absolutt skilje mellom forskar og informant er ikkje haldbar, fordi eit nøytralt forhold til informantane blir instrumentelt, og eit objektivt, instrumentelt forhold til informantane skapar ein upersonleg avstand som gir lite og usikker kunnskap. Vi er i verda, og vi påverkar den med vår måte å vere tilstades på. Slik er vi også ein del av vilkåra for det vi får vite. Derfor er det nødvendig å forbinde seg empatisk med sine intervjuobjekt. Fog kallar dette – det å ha følt, erkjent, forstått og vedgått seg dei impulsane som ulike opplevingar kan gi - for ”identifikatorisk viten” (Fog 2001:144 og 179). Forskaren og hennar kontekst og førdommar vil vere inkludert i den hermeneutiske sirkelen, og denne kan ikkje brytast med ein empirisk ide om å finne reine sansedata eller andre fakta som ikkje er farga av interpretasjonar. Alle data er allereie konstituert innan ein språkleg-kulturell referanseramme og er derfor alltid allereie fortolka. Når forskaren skal forstå nye kontekstar, er forståinga uløysleg bunde til den forståingsramma forskaren har til rådvelde, skriv Taylor (1971:7).

I denne forskingsmessig uunngåelege og nødvendige involveringa må ideal som sanning, objektivitet og verdinøytralitet erstattast med ein streven etter påliteleg, truverdig, og intersubjektiv akseptabel forskning (jf. Fog 2001:163). I dette ligg eit krav til meg som forskar om å vere åpen om mitt personlege bakteppe av erfaringar, disposisjonar og referansar rundt den problemstillinga eg ynskjer å kaste lys over. Informantane er valt for å utfylle og utdjupe dette biletet. Min posisjon blir då utfordra med konkurrerande oppfatningar som anten støttar,



justerer eller falsifiserer min eigen. Dersom eg kan gjere nytte av mine subjektive erfaringar utan å la dei danne presedens for korleis verda nødvendigvis må fortone seg for alle, kan dei utgjere ei verdifull kjelde til førstehands forståing. Når forskaren sjølv har følt på kroppen kva det vil seie å vere i den rolla ho vil studere, har ho det beste utgangspunkt for å forstå, skriv Wadel (1991:62ff). Men sjølv om eg studerer ei rolle, nemleg elevrollen, er det likevel snakk om ulike menneske med ulike forventningar og disposisjonar som under ulike vilkår møter ulike skular. Dette leier til høgst ulike opplevingar.

### 3.5.2 Å utfordre mitt utgangspunkt

I dette ljoset er det av vesentleg forskingsmessig verdi å finne informantar som har andre erfaringar enn mine. Dette gjeld for eksempel informant 8.

Informant 8, side 159

...det å *forstå*, det har eg ikkje falt meg så veldig tungt, så eg syns veldig synd i de som... Sånn som eg har jo mange venninner som sitter der å absolutt ikkje skjønner det, du kan forklare de det ti ganger og det går liksom ikkje inn, sant. Eg har bare en måte å forklare det på, sant, for eksempel i matte, det *er* bare sånn. Men (ler kort). ... ja. ...Eg syns det virker veldig... eg syns det er veldig deilig å (ler kort) ha det sånn. Ja.

Informant 8 framstår som ei veltilpassa og positiv jente. Ho verkar klartenkt og rasjonell<sup>28</sup>, men også praktisk og jordnær. Ho hadde ingen problem med å ta i mot skulekunnskapane, og ho fann mening i den skuleinstitusjonelle kulturen. Eg kjenner meg meir lik veninnene hennar ”som sitter der å absolutt ikkje skjønner det”. Spørsmålet er om eg kan forstå denne informanten slik ho bør forståast? Er det mogeleg for meg å gå inn, i det Gadamer (i Fog 2001:179) kallar ein tilstand av ikkje-kunnskap og ikkje-forståing? Her handlar det vel så mykje om manglande erfaring og innsikt som om styrande fordommar.

Informantane representerer heilskaplege verder. I oppmerksam samtale med oppriktige informantar går eg gradvis ut av mi eiga verd og gradvis inn i det referansesystemet informanten er i. Eg underkastar meg informantens indre logikk og lar meg overtyde av informantens personlegdom når ho opptrer konsistent og truverdig. Eg forsøker å gripe det grunnlaget som informantens menningar og handlingar kviler på, og aksepterer informantens eigne oppklaringar på eventuelle motseiingar. Eg samtaler med henne, slik Fog (2001:211) uttrykkjer det, *på informantens premiss*. Eg inntar ein sympatisk lese måte, men ikkje på ein ukritisk og ureflektert måte. Dei einaste grunnlaget eg har for å *forstå* henne er likevel mine

<sup>28</sup> Eg skriv her *framstår* som, og *verkar* veltilpassa og rasjonell, fordi det enkelte samfunn bestemmer kva som er å vere veltilpassa og rasjonell. Dette kjem eg tilbake til i analysen.

eigne erfaringar, og dei må eg bruke. Eg har ingen erfaringar med korleis det er å vere flink i matematikk, men eg har erfaring med korleis fenomenet ”meistring” kan leie til positive kjensler overfor dei kulturane som forvaltar det emnet ein meistrar. Eg har ingen erfaringar med kor ”deilig det er å ha det sånn”, men for å få konsistens og fylde i empatien lar eg informantens innleving og energi og hjelpe meg der eigne erfaringar kjem til kort. Ein slik midlertidig transformasjon kan utfordre eige utgangspunkt på radikalt vis. Det er nærmast snakk om å la seg invadere av informantens vesen<sup>29</sup>, før eg gradvis utfordrar henne med mine, og dei andre informantane sine perspektiv og meiningar. Møtet med informant 8 verka utvidande på mitt forståingsrepertoar, og gav meg eit meir utfyllande syn på problemstillinga.

### **3.5.3 Meir om det å vere ein av, og dele samfunn og skjebne med dei eg studerer**

Forskaren som studerer eigen kultur har altså to roller: Ho er sin eigen informant og ho forsøker å vere ein kritisk forskar. Eit skarpt skilje mellom forskaren som medmenneske i verda og forskaren som vitskapeleg dokumentator er både umogeleg og uynskjeleg når ein forskar i eigen kultur. Derimot opplever eg at desse rollene utviklar kvarandre, fordi forskar og informant plassert i same person møtes i ein indre dialog der den eine kan gi svar på nokre av den andres spørsmål. Men rollene kan aldri heilt overlappe kvarandre fordi dei opererer i ulike rasjonalitetar og følgjer ulik logikk.

I tillegg til dei to rollene eg nemner over har eg i løpet av intervjurunden oppdaga endå to aktørar, både hos meg sjølv og informantane. Den eine er 1) slik eg ynskjer å vere, og den andre er 2) slik eg er sosialisert. Dette er delvis analogt med psykologen Carl Rogers skilje mellom det ”reelle sjølv” - det sjølvstet som er resultat av våre erfaringar, og det ”ideelle sjølv” - slik vi gjerne skulle vore. Jo større avstand det er mellom det reelle og det ideelle sjølvstet, desto meir mistilpassa kjenner vi oss. Ein måte å rette dette opp er å utvikle meir positive oppfatningar om sitt reelle sjølv, skriv Rogers (Santrock 1989:57). Tilpassinga Rogers føreslår kan vere ei hjelp til personleg aksept, men dersom aktørane arbeider i motsett lei hos forskaren, må ho føreta ei kritisk avklaring.

Eg vil klargjere gjennom eit eksempel: Gjennom litteraturstudiar og personleg refleksjon er eg overtydd om at praktisk og teoretisk kunnskap er ulike, men likeverdige, og når forvaltarane i

---

<sup>29</sup> Når det gjeld denne ”skuleflinke” informanten, er ho berar av eit rasjonale som, middelhavsfararar som meg, kjenner, og har kjent seg invadert av både i, og etter skuletida. Verdiane hennar kan derfor seiast å vere internaliserte i meg, men eg må vere desto meir medviten om å ikkje la frustrasjonane mine i samband med desse verdiane påvirke forståinga mi av henne.

eitt av kunnskapsfeltet opptreier intolerant overfor det andre, virkar dette innsnevrande, både på kunnskapsutøvarane og på kunnskapen dei forvaltar. Desse haldningane ynskjer eg også å vise i praksis, det er altså i samsvar med 1): Slik eg ynskjer å vere. Men når eg opererer i sosialisert samhandling med verda, opplever eg at det gjeldande kunnskapshierarkiet er internalisert også i meg sjølv: Lærte veremåtar, verdier og normar dukkar opp som ryggmargsrefleksar og pressar meg stadig tilbake i ein røyndomsforståing eg genuint ynskjer å kvitte meg med. Desse impulsane er i samsvar med 2): Slik eg er sosialisert. Dei kan dukke opp under intervjuet og påvirke informantens svar, noko som skapar større eller mindre målefeil. Eit eksempel på dette ser vi i ein passasje frå samtalen med informant 8, som blant anna har deltidsjobb på ein sjukeheim:

Informant 8, side 185 og 186:

Eg: Eg syns det er så flott at du har gått inn i det der, selv om det hadde vært så enkelt å unnvære, å unnlate det, eller å bare fulgt den breie... suksessveien liksom.

Ho: Ja. Men eg syns det er mye mer givende jobb enn å sitte i en butikk og ta i mot penger og gi penger og...

Her definerer eg det å jobbe på sjukeheim som heroisk, nærmast *fordi* det er det motsette av suksess. Det er sagt i forbifarten, nærmast i vanvare, i ein overgang mellom to spørsmål. Ho blir leia til å forsvare valget sitt gjennom å peike på butikktilsette som verre stilt enn sjukeheimstilsette, for eg, som representant for den gjengse samfunnshaldninga, har i min impulsive kommentar allereie definert sjukeheimsarbeid som lite verd. Her har eg sjølv praktisert akkurat det eg ville kritisere, nemleg verdirangeringa av kunnskap og yrke. Stadig må eg "re-sette" meg sjølv. Stadig må eg minne meg sjølv om å praktisere den kunnskapsdemokratiske haldninga. Den er intellektuelt fundert, men vanskelegare å omsetje i praktisk tale og handling. Desse erfaringane, sjølv hos ein som vil endre, fortel noko om sosialiseringa si makt, noko eg kjem tilbake til i analysekapittelet. Misforholdet mellom forskarens "reelle sjølv" og "ideelle sjølv" kan påverke reliabiliteten. Dersom ikkje informanten stiller seg kritisk til premissane forskaren umedvite legg til grunn (noko som krev ein sær medviten informant), kan informanten kome til å spegle forskarens premiss meir enn eigne meiningar, og forskaren oppnår ikkje anna enn å måle eigne haldningar.

### 3.6 Forskingsetiske vurderingar

Forskaren må balansere mellom kunnskapsinnhenting og etiske sider ved menneskeleg interaksjon. Forskaren skal oppfordre til personleg kontakt, men må samstundes unngå å etablere band ho ikkje kan følgje opp, og/eller å gi samtalen ein terapeutisk karakter.

Informantens informasjon må handsamast slik at informanten ikkje får problem med å ha gitt informasjonen. Denne føresetnaden gjeld sjølv om informasjonen ville gitt nye kunnskapar. Likevel - i følgje etiske prinsipp for nordiske psykologar 1989, finst det opning for å offentleggjere tolkingar som kan ha negativ effekt for informantar, dersom dette kan gi kunnskapar som fremjer livsvilkår og livskvalitet (Fog 2001:196f, Kvale 2001:73). Fog er kritisk til denne opninga, og spør om det moralsk sett eksisterer noko val om å tilsidesetje omsynet til ein informant som i velvilje har stilt seg til disposisjon for forskaren. Spørsmålet er todelt og motseiingsfylt: 1) I kva grad vi har rett til å stille spørsmål ved forteljinga og forståinga til informanten? 2) Kva er meininga med forskning dersom vi berre skal reproducere empirien – ikkje tolke den? Ein diskrepans mellom informantens versjon og forskarens tolking kan oppklarast med det gode instrumentet som det kvalitative forskingsintervju er, skriv Fog (2001:212). Forskaren må vite at ho har forsøkt å oppklare eventuelle motseiingar og misforståingar og at ho har gjort seg åpen og tilgjengeleg for å for å lære informantens språk, stil og tenkemåte. Dersom forskaren trass slike forsøk, står i klemme mellom etiske omsyn og forskingsinteresser, er det ikkje mogeleg å regulere forskningsetikken gjennom formelle reglar. Dei etiske vurderingane må overlatast til den enkelte forskars etiske sans, ansvarskjensle og faglege kompetanse, skriv Fog (2001:197). Befring (2002:30) føreslår Kants kategoriske imperativ som ein grunnleggande etisk norm: Handle slik at prinsippet for handlinga di kan gjerast til allmenn lov. Konflikhtar mellom omsynet til informantane og omsynet til forskinga lar seg likevel ikkje alltid løyse tilfredstillande. Nedanfor presenterer eg eit etisk dilemma som ikkje berre rammar informantane, men bestemte yrkesgrupper. Problemstillinga mi har eit demokratiserande siktemål: Praktisk og teoretisk kunnskap skal handsamast likeverdig. Men gjennom drøfting og teori konstruerer eg ei ny rangering.

### **3.6.1 Idealisering fører til rangering**

Goodson (1992) og Gabrielsen (1990) viser korleis praktikaren har blitt handsama og omtalt som "enkel" – som ein som ikkje meistrar det meir høgverdige, nemleg teorien. Dette er eit avgrensa kunnskapsbiletet som gir oss ei halv daning, slik Hellesnes (2002:57f) uttrykkjer det. Samstundes kan dette biletet overleve gjennom den kjensgjerninga at ein del arbeidsplassar ikkje stimulerer til den vekselverknaden mellom handling og refleksjon som daningsidealet fordrar. Eg tenkjer for eksempel på visse former for industriarbeid og noko reinhaldsarbeid. Arbeidet er praktisk, men finst det noko opning for ein skapande vekselverknad med teori? Men det er ikkje berre i praktiske yrke vi finn dette problemet. Kva med alle kontortilsette som fører rekneskap, formidlar korrespondanse eller sjekkar hundrevis av sjølvmeldingar?

Kva med alle som vurderer byggesøknader eller reviderer rekneskap? Alle desse må halde seg innanfor eit stramt regelverk som ikkje tillet nokon dialog med praksis.<sup>30</sup>

I alle desse yrka kan det vere ein fordel å innarbeide ein rutine, men arbeidaren må likevel vere oppmerksam og uthaldande. Fordi produktet av arbeidet ofte er konkret, blir utøwarens kompetanse umiddelbart og kontinuerleg vurdert. Men arbeidet er einsformig og opnar ikkje for dialog med utøwarens personlegdom. Kva kvalitetar kan det likevel finnast i desse yrka, og kven er menneska i dei? Er dette menneske som ikkje innser, fornektar, eller ikkje vil ta ansvar for utviklinga si? Eller er dei i ein mangel- eller pressituasjon, der inntekten må prioriterast framfor den personlege utviklinga? Eller kan det vere eit ynskje å *sleppe* å involvere seg? Det har slått meg at fleire kvinner som skal byrje i lønsarbeid etter år med barn- og familiearbeid, nettopp er ute etter den fordringsfrie arbeidsplassen, trass i om utdanninga kvalifiserer til andre yrke. Kan det ikkje-skapande arbeidet representere ein nødvendig balanse til eit meir ansvarsfylt, eller krevjande liv utanfor arbeidstida?

Og kva seier desse refleksjonane om meg? Er dette typiske tankar frå eit medlem av eit velferdssamfunn, der behov for utført arbeid i seg sjølv ikkje er noko argument for å utføre det, så lenge det ikkje samstundes fører til personleg realisering? Har eg då undersøkt om eit samfunn kan fungere med "realiserande" arbeidsplassar til alle? Dersom svaret er nei, betyr det at nokon må ofre seg for at utvalde andre skal få utvikle seg, og er desse "ofrane" som slavar å rekne i eit samfunn der sjølvrealiseringa, eller sjølvaktualiseringa (Maslow) blir idealisert? Refleksjonane reiser etiske spørsmål: Når ein talar om meir eller mindre daningsideelle yrke, oppstår det samstundes ein målestokk der forskjellig arbeid får ulik verdi. På kva måte inngår menneska i desse yrka i medvitet vårt? Spørsmåla rører ved haldningar om menneskeverd og livskvalitet.

### **3.6.2 Fri vekselverknad for å "tilfredstille den indre trang"**

Mange praktiske yrke, for eksempel skomakar, skreddar og smed, har endra produksjonsvilkår frå relativt små verkstader der utøvaren hadde sjølvstende, innverknad og oversikt over produksjonen, til større fabrikkar der utøvaren utfører automatiserte operasjonar utan nødvendigvis å ha oversikt over samanhengen arbeidet inngår i, eller medverknad i produksjonen. Den industrialiserte arbeidsdelinga var i tillegg til effektivisering, også, i følgje

---

<sup>30</sup> Ein kan hevde at eksempla her handlar om ei praktisering av eit regelverk. Eg held imidlertid fast ved definisjonen eg formulerte i avsnitt 1.5: Teori er den abstrakte omgangen med ein avgrensa og oversiktleg kunnskapsdel.

Marx (2005:216f, 226f), ein måte å kontrollere, eller hemme arbeidarane på, slik at dei ikkje vart anna enn ei brikke i ”kapitalens” teneste (jf. Goodson 1992). Verkar dei ”mindre dannelsideelle” yrka like hemmande og automatiserande på utøveren? Informant 6 arbeidde i periodar på ein arbeidsplass der oppgåvene i hovudsak gjekk ut på å sortere og pakke varer. Han tente bra med pengar der, noko som var viktig for informanten. Likevel var ikkje dette eit arbeid han ville satse på.

Informant 6, side 110

Men det er jo fordi at det er sånn... arbeid som du gjorde det samme hele tiden, og du brukte ikkje nokke hjerne... kraft. Altså, det var bare samlebandsarbeid og det er ikkje nokke særlig.

Eg: Nei akkurat ja. Og hvilket yrke kunne det vært som var praktisk, men man brukte hjernekraft då, tror du?

Han: Nei... for eksempel nokke med mekanikk, eller... lage instrument, eller ett eller annet sånt. Nokke i den duren. Ja. Lage ting... som... Bruke litt... kreative... ja, ting...

Informanten uttrykkjer eit ynskje om å realisere seg gjennom skapande arbeid, i vekselveknad mellom hjernekraft og handemakt. Humboldt utdjupar:

”Men no er det slik at den reine kraft treng ein ting som den kan utøvast på. Den reine form og den reine tanke treng eit stoff som dei kan prege og som kan gjere dei varige. På same måte treng mennesket ei verd utanfor seg sjølv. Derfrå kjem mennesket sitt strev etter å utvide sin erkjenningsradius og sitt verksemds-område, og utan at det sjølv er seg tydeleg medvite, er det eigentleg ikkje oppteke av kva det ved hjelp av den eine kan skaffe seg eller det andre kan bringe fram, men berre av si eiga forbetring og foredling, eller i det minste sløkkja den indre uro som fortærer det” (Humboldt 1960:235).

”Overalt er målsettinga til geniet berre tilfredsstillinga av den indre trang som fortærer det. Biletkunstnaren, for eksempel, vil ikkje eigentleg framstille biletet av ein guddom, men han vil gjennom denne figuren uttrykke fyllden av sin plastiske førestellingskraft og bevare den” (Humboldt 1960:239).

Står entreprenøren i gunstigare posisjon enn samlebandsarbeidaren til å oppnå ”forbetring og foredling”? Dersom svaret er ja, kva har vi då sagt om samlebandsarbeidaren, og om arbeidsplassen til samlebandsarbeidaren? Idealisering skapar rangering. Eg vil rangeringa mellom kunnskapskulturane til livs, og argumenterer med at både praksis og teori må inkluderast dersom individet skal utvikle ein heilskapeleg forståing av seg sjølv og verda. Konsekvensen av argumentasjonen er at dei yrka som ikkje har ein rimeleg balanse mellom praksis og teori ikkje oppfyller idealet. Eg har dermed skapt ei ny rangering – rangeringa mellom meir eller mindre menneske-foredlende yrke, ein karakteristikk som også rammar menneska i desse yrka. Samstundes: Dersom desse yrka verkar utarmande på utøveren,

tydeleggjer det poenget mitt endå meir: Teorien bør ikkje skilje lag med sin praksis eller omvendt, av same grunnar som Marx kritiserte arbeidsdelinga: Dei enkelte organa i ein samanhengande heilskap blir rivne lause frå kvarandre og oppløyst. Dei som før var sjølvstendige, vert gjort usjølvstendige. Dei som før var usjølvstendige, vert gjort sjølvstendige (Marx 2005:215, 196ff). Men dette sjølvstendiggjorte usjølvstendige gir ikkje noko heilskapsforståing, men fører til framandgjer<sup>31</sup> (Marx 1844/1992:30), eller til perspektivfiksering (Hellesnes 2002:53f, 66). Marx retta kritikken mot eigarane av produksjonsmidla, som utnytta arbeidaranes ufridom. I dag blir yrkesvala gjort under større valfridom, noko som medfører at arbeidstakarane i større grad vil, eller må forsvare valet sitt. Den dannelsesidealistiske nedvurderinga av desse yrka rammar derfor ikkje berre "eigarane av produksjonsmidla", men også den enkelte arbeidstakaren. Eg har arbeidd med desse tankane like lenge som eg har arbeidd med denne oppgåva, men har ikkje greid å finne perspektiv som ivaretar både dannelsesidealet og desse arbeidstakarane. Problemet kan botne i at eg overser noko, eller manglar den kjennskapen, eller kjærleiken om skal til for å bli klok på problemstillinga (jf. Grundtvig 2004). Det kan også dreie seg om eit ekte dilemma mellom etiske omsyn og forskingsinteresser, her i form av ei vurdering av livskvalitet.

### 3.7 Analysemetode

Analysar blir i litteraturen skildra som meir nøkterne og vitskapelege enn tolkingar - som kan vere meir spekulative og emosjonelle (Kvale 2001:125f). Vi tolkar gjennom heile forskingsprosessen (Hatch 2002:179), noko som ligg innebakt i heile den hermeneutiske ide. Analysearbeidet er meir konsentrert til etter datainnsamlinga og er tettare knytt til teori. Hatch (2002:13) presenterer fem paradigmer med tilhøyrande fem analysemodellar (Hatch 2002:151ff). Tanken er at forskaren kan gå inn i ein forskningstradisjon som stemmer med dei oppfatningane forskaren har av kva som "er" (ontologien), korleis kunnskapen blir til (epistemologien), korleis ein kan skaffe seg denne kunnskapen (metoden) og korleis denne kunnskapen kan sjå ut (produktet) (Hatch 2002:13). Hatch (2002:151) understrekar at analysemodellane hans bør vurderast på tvers av paradigma. Data-analyser kan gjennomførast på andre måtar enn han føreslår, men paradigmevalet forutset ein viss tenking, som igjen viser seg i måten ein tilnærmar seg materialet sitt på.

---

<sup>31</sup> Framandgjer<sup>31</sup> skjer når "... arbeidet er noko *utanfor* arbeidaren, dvs. ikkje tilhøyrer hans vesen, at han ikkje kjenner seg vel, men ulukkeleg, at han ikkje utviklar nokon fri fysisk og åndeleg energi, men slit ut kroppen og øydelegg ånda." Og "... så snart det ikkje fins nokon fysisk eller annan tvang, så blir arbeidet skydd som pesten" (Marx 1992:30).



## Forskningsparadigmar, etter J. Amos Hatch, 2002

	<b>Ontologi</b>	<b>Epistemologi</b>	<b>Metodologi</b>	<b>Produkt</b>
<b>Positivisme</b>	Realiteten finst, den kan målast og forståast.	Forskaren er skilt frå kunnskapen.	Eksperiment, survey og korrelasjonsstudiar.	Fakta, teoriar, lovar, prediksjonar.
<b>Postpositivisme</b>	Realiteten finst, men aldri fullt ut forstått, berre tilnærmingvis.	Vi tilnærmar oss realiteten. Forskaren er eit instrument for datainnsamlinga.	Strengt definerte kvalitative metodar og enkel statistikk.	Generaliseringar, skildringar, mønstre, grunnlagsteoriar.
<b>Konstruktivisme</b>	Multiple realitetar er konstruerte.	Kunnskap er ein human konstruksjon.	Kvalitative metodar.	Case-studiar, forteljingar, tolkingar, rekonstruksjonar.
<b>Kritisk-feministisk</b>	Verda blir materielt forskjellig opplevd avhengig av rase, kjønn og klasse.	Kunnskapen er subjektiv og politisk. Forskarane sine verdiar pregar forskinga.	Transformativ forskning gjennom styrking av medvitet.	Verdi-medierte kritikkar som utfordrar eksisterande makt-strukturar.
<b>Poststrukturalistisk</b>	Kvart individ skapar sin eigen orden for å gi mening til eit meningslaust univers.	Det fins inga sanning. Forskarane undersøker verda gjennom representasjonar.	Dekonstruksjon, genealogi, data-baserte, fleirstemma studier.	Dekonstruksjonar; genealogiar, refleksive, polyvokale tekstar.

Mi forskning har eit tyngdepunkt i det konstruktivistiske forskingsparadigmet, men eg kjenner meg også nær det kritisk-feministiske, og til dels det postpositivistiske og det poststrukturalistiske paradigmet. Ein ”politisk” analysemetode vil samsvare godt med eit kritisk-feministisk teorigrunnlag (Hatch 2002:192). Den går kort oppsummert ut på at eg etter ein gjennomgang av forskingsmaterialet gjer mine ideologiske standpunkt eksplisitte, for så å prøve å finne noko i materialet som støttar min politiske agenda. Mitt utgangspunkt er at praksis ikkje har vore likeverdig handsama med teori, og at denne undertrykkinga er etablert, spesielt i utdanninga, som ei diskriminering av praksis. Derfor må dei rådande rasjonalitetane omkring praksis og teori sjåast på som subjektive og politiske. Eg vil med mitt prosjekt ”yte motstand til, og utfordre den eksisterande maktstrukturen” (Hatch 2002:16f) med å fremje praksis og praktikarar.

Poststrukturalistane dekonstruerer ”dei store forteljingane” – som etter deira mening er konstruerte for å tene føremåla til dei som sit med makta (Hatch 2002:17f). I mitt tilfelle er det dei vel innarbeidde skuleverdiane som representerer den store forteljinga, med sine avgrensa oppfatningar om kva som er seriøse og viktige fag. Men informantane mine uttrykkjer også andre prioriteringar og behov, som i følge poststrukturalistane har like mykje

krav på aksept (Hatch 2002:19). Hatch tilbyr den polyvokale analysemodellen her, som kort fortalt går ut på å søke gjennom materialet for å prøve å identifisere alle stemmene som er representerte, inkludert vår eigen. Ein veljer ut, og fordjupar seg i nokre av stemmene, og ein kontaktar informantane på ny dersom ein er usikker på den forståinga ein har fått (Hatch 2002:202). Av Silvermans forslag til analysemetodar kan den etnometodologiske analysemetoden virke klårgjerande i orienteringsfasen av prosjektet. Den baserer seg på eit fenomenologisk vitskapssyn, og rettar perspektivet utelukkande på aktørens eiga forståing av situasjonen. Den ynskjer å avdekke kva metode aktøren sjølv brukar for å få meining i situasjonen, utan å fortolke, eller analysere – i tydninga tillegge aktøren andre meiningar, eller bruke andre vitskapelege perspektiv enn det aktøren sjølv gjer. Eit problem med denne analysemetoden er at den, brukt åleine, kan bli for skildrande og triviell: Den fremjar ikkje kritiske spørsmål, men dveler ved aktørens eige perspektiv på kostnad av ein meir omfattande tolkingsramme (Thagaard 1998:34, Silverman 2001:122f). Analyseteoriane utelukkar ikkje kvarandre, men skildrar moglege perspektiv, og gjer oss medvitne om at perspektiva vi vel er avgjerande for korleis forskingsresultata ser ut. Eg vil, som dei fleste andre forskarar, vere tettast bunden til eiga forståing og eigne verdiar i analysearbeidet. Analyseteoriane er i så måte nyttige, meir som eit kart for å identifisere meg sjølv, enn som ein mal å etterstreve.

### **3.8 Gjennomføring og transkribering**

Dei åtte intervjuar vart gjennomført i ein periode frå februar 2005 til mai 2006. Eg møtte informantane anten heime hjå dei, eller meg, ettersom kva dei sjølve ynskte. Eg intervjuar ein om gongen, bortsett frå informant 2 og 3 som vart intervjuar saman. Intervjuar er kvar i snitt i underkant av to timar, det kortaste på under ein time, det lengste på nærare tre timar. Eg gjorde opptak under alle intervjuar og har transkribert opptaka så presist som mogeleg, men har ikkje transkribert alle mine stadfestande ”ja” og ”mmm”, osv, eller informantens stadfestande småord inni min tale. Utsnitta som er brukt i denne oppgåva er ytterlegare reinska for pauseprikkar, vente-lydar som ”ehh”, ”mmm”, og forsøksvis, ufullførte setningar som eg vurderer som uvesentleg for det informanten vil seie. I dei vedlagte transkripsjonane er dei tatt med. Pausane er uansett lengd transkribert med tre prikkar, med mindre dei er spesielt lange, då har eg notert dette særskilt. Når eg utelatar ein sekvens, viser eg det slik (...). Dersom vi samtalar om noko som gir for tydeleg identifikasjon, skriv eg det om i generelle formuleringar inn i ein parantes. Eg brukar parantes med spørsmålsteikn dersom eg ikkje greier å fange opp kva informanten seier i opptaket. Elles transkriberer eg ein modifisert

form av den dialekta vi brukar. Utsnitta har informantnummer og sidetal som korresponderer med nummer og sidetal i transkripsjonsvedlegget.

### **3.9 På kva grunnlag vel eg frå materialet?**

Eg har gjort meg kjent med materialet gjennom at eg sjølv har utført, transkribert og fleire gonger lese gjennom intervjuet. Eg har villa halde materialet åpent, dvs. eg har ikkje villa gjere samanfatningar eller generaliseringar som definerer mønster i materialet fordi informantane er relativt få, og nokså ulike, og nyansar knytt til denne ulikskapen kan forsvinne i fakta- og meiningskategoriane. Informantane kastar med sine ulikskapar ljós over ulike sider av argumentasjonen. Eg gir ordet til den, eller dei av informantane som har erfaringar som på poengtert måte viser dei ulike konsekvensane av den skulerasjonaliteten som råder. For eksempel har informant 8 erfaringar og haldningar frå det å oppfylle skulerasjonalet, medan informant 5 kan fortelje om ulike sider ved det å vere i opposisjon til det. Informantane viser altså ikkje det same biletet, men hjelper meg, med sine ulike perspektiv, å få tredimensjonalitet i analysen, og med det eit grunnlag for ein nyansert diskusjon av problemstillinga.

## **4.0 Presentasjon av resultat, analyse og drøfting**

Eg skal no diskutere problemstillinga, teorien og elevundersøkingane opp mot empirien frå mi eiga undersøking. Framstillinga vekslar mellom teori, empiri og eigne refleksjonar. Eg argumenterer for mi tolking av materialet og drøftar nokre motargument. Eg startar med ei historisk vinkling og spør: Kva disposisjonar kan ulike samfunnsforhold hemme og fremje? Frå dette utgangspunktet lar eg informantane vise korvidt skulen har inspirert til den vekselverkande dialogen mellom dagleg- og fagverd, praksis og teori. Eg lar informantane fortelje korleis einsidig teoretisk stimulans påverkar læring, danning og tilpassing, før eg vender tilbake til ideala om dialog og allsidigdom, og finn desse som behov og lengslar hos informantane. Eg konkluderer resonnementet i form av ei utvida forståing av opplæringslova.

### **4.1 Kva disposisjonar kan ulike samfunnsvilkår hemme og fremje?**

Informantane i undersøkinga mi spreier seg over eit stort aldersspenn og eit breidt interesse- eller disposisjonsfelt<sup>32</sup>. Dette gir ulike utgangspunkt når det gjeld modning og utvikling, og kva historiske situasjon den individuelle modninga og utviklinga finn stad i. Korleis har dei ulike samfunnsforholda hemma eller forløynt dei individuelle disposisjonane? Kva føringar og

---

<sup>32</sup> Som eg var inne på kan omgrepet disposisjonar dekke både det medfødde og det kulturstimulerte. Sjølv om innhaldet ikkje er mogeleg å definere presist, brukar eg ordet i tydinga medfødde evner, stimulerte eller ikkje.

handlingsrom, når det gjeld utdanning og arbeid, har dei ulike livsvilkåra gitt dei ulike informantane? Saman viser dei korleis ulike samfunnsforhold kan stimulere ulike disposisjonar. Men trass i ulike individuelle og samfunnsmessige føresetnader finst det felles konklusjonar. Desse konklusjonane kan gi valide svar på spørsmålet i problemstillinga mi.

Humboldt snakkar om ”den sanne streven til den menneskelege ånda”, som er ”å gi omgrepet menneske i vår eigen person eit størst mogeleg innhald”, for at ”det menneskelege tilveret” ikkje skal ”vere enno meir forgjengeleg enn plantens tilvære, som når den falmar i det minste er viss på at den etterlet seg kimen av ein tilsvarande skapning” (Humboldt 1960:235f).

Wilhelm von Humboldt var den eldste av to brør frå ein velstående familie. Han fekk undervisning av velrenommerte huslærarar som følgde han frå barneåra og heilt opp til universitetsstudiane (Fossland 2004:199). Informant 7 vaks opp med fem småsøsken, ein fráverande far og ei hardt arbeidande mor.

Informant 7, side 131:

Og då våknet vi opp ofte om natten av å høre symaskinen gå. Då skulle hon få ferdig kler. Så var det å gå... å levere det, og håpe på betaling. Og de som hadde best råd de venta i månedsvis, og de som ikkje hadde så god råd de prøvde å få betalt det med en gang.

Under desse livsvilkåra framstod skulen som ein ferie.

Informant 7, side 129 og 131:

Men det var først og fremst å komme seg i jobb, derfor så var det nærmest... at eg følte meg fri... når eg var på skolen, for det var mykje mere plikter og... sånn heme, enn... på skolen. (...) ...det var jo bare... skriving og... så høre på snakk og snakke sjøl, og det regnet vi for å være veldig... lite å snakke om i forhold til (ler kort) det kroppslige som vi hadde, slit og strev ellers, så... det er tidig det der... kordan man tar det.

Det presserande for henne og familien hennar var ikkje ”å gi omgrepet menneske i sin eigen person eit størst mogeleg innhald”. Først og fremst gjaldt det å få dekkja dei fysiologiske behova.

Informant 7, side 133:

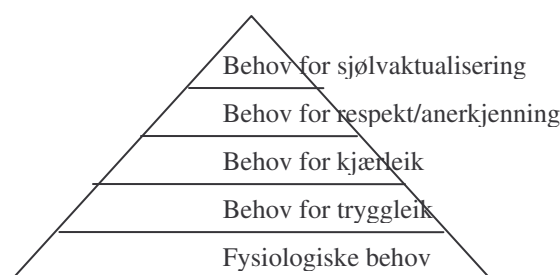
...jobben den var jo nærmest sånn at vi måtte bare ta det som vi fikk, altså. ”Er det ledig der no, tror du vi får plass der” og sånn, det var det det gikk på. Det var ikkje nokke sånn at - selv om vi hadde jo drømmer om å kunne gjøre det og det som vi likte best, så måtte vi ta det som var ledig.

Slik har det vore for dei aller fleste menneske gjennom tidene, og slik var det for informant 7, som vaks opp i ei vestlandsbygd i etterkrigstida. Det å meistre den fysiologiske overlevinga stod i fokus, og dette sette også standard for kva som var vellukka, kva som var idealet:

Informant 7, side 147:

Og derfor så regnet vi ungene for voksne når de tjente så pass at de klarte å leve sjøl. Hvis de då klarte å fø seg sjøl, så var de voksne, uansett alder. ...Det var det som var voksen, før i tiden. ”Han voksen?! Han har jo ikkje begynt å tjene penger endå? Han kan jo ikkje fø seg sjøl,” det var det, då.

Ein kan plassere informant 7 og Humboldt på ulike trinn i Maslows behovshierarki.



Informant 7 arbeidde hovudsakleg med å sikre basen i pyramiden, men behovet for respekt vart også dekt. Livsvilkåra og arbeidet sette vilkår for kva type respekt som gjaldt.

Informant 7, side 147

Og då ”ærlig arbeid”... ærlighet, ærlig jobb og... gjøre sin plikt og være moralsk og... ha sin barnetro.

Humboldt utforskar toppen av pyramiden. Med sine trygge fysiologiske rammer og med fokus på litteratur og filosofi vart det meir nærliggande å fokusere på spørsmålet: Korleis foredle menneskeslekta? Motivasjonar av denne typen skiljer Maslow frå dei grunnleggande motiva, som han kallar mangelmotiva, og som har som hovudmål å trygge og forsvare individet (Evenshaug og Hallen 1993:154). Samanliknar ein Humboldt og informant 7 utan kunnskap om dei ulike livsvilkåra deira, kan ein kome til å setje likskapsteikn mellom handlingane og personlegdomen deira: Dei gjer som dei gjer fordi det er slik dei *er*. Industriarbeidaren jobbar med det konkrete fordi evnene og behova strekkjer seg til det nærliggande, medan Humboldt og hans likesinna jobbar med abstraksjonar fordi dei har evner og behov for å skape meining ut over det hverande. Det er dette ”forfalska” sambandet Goodson (1992:68) snakkar om i artikkelen sin (sjå teorikapittelet):

<b>Lavare samfunnslag</b>	<b>Høgare samfunnslag</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensuell, konkret.</li> <li>• Enkle tankar, enkle operasjonar.</li> <li>• Passiv respons på erfaring og kunnskap.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal, intellektuell, abstrakt.</li> <li>• Komplekse, sofistikerte tankar.</li> <li>• Aktiv respons på erfaring og kunnskap.</li> </ul>

Goodson (1992:68)

Det falske sambandet er slik: Dei lavare samfunnslaga har hovudsakleg basiske behov, og desse behova kan hovudsakleg tilfredstillast gjennom arbeid med konkrete problemstillingar i praksis. Dei høgare samfunnslaga har meir sofistikerte behov og desse behova kan hovudsakleg tilfredstillast gjennom tankearbeid og ulike former for teoretisk refleksjon. Innebygd i det falske sambandet mellom samfunnslag og kunnskapstype ligg at praksis er rangert lavare enn teori (Goodson 1992:70). Praksis er meir rudimentært enn teori. Dette synet, kombinert med førestellinga om ”det stofflege” som ein blindveg, eller ein falsk veg, har, som eg har vist, eksistert, parallelt med andre opposisjonelle, i alle fall sidan Platon, som meinte at sanninga, (eller lyset) aukar jo lenger bort frå verda, eller det stofflege ein kjem (Ringborg 2004:26). Desse oppfatningane leier fram mot den konklusjonen at dei som arbeider med konkreter har lite med det edlaste i tilværet å gjere. Dersom ein set likskapsteikn mellom handling og personlegdom, så *er* også menneska som arbeider med praksis meir rudimentære enn dei som arbeider med abstraksjonar.

Desse oppfatningane er, og har vore, meir styrka og utbreidd innanfor dei samfunnslaga som kom vinnande ut av det falske sambandet. Dei som kom dårleg ut, hadde eit svakt utgangspunkt for protest når det i sjølve nedvurderinga låg ei miskjenning av deira evne til refleksjon og argumentasjon. Dessutan er det vanskeleg for dei som lever i ein lavare rangert kultur å oppgradere den tilhøyrande lavare rangerte kunnskapen når den høgare rangerte kulturen og kunnskapen av ulike grunnar likevel er utanfor rekkevidde. Denne låste posisjonen påvirkar etterkvart eigen sjølvoppfatning, det Hellesnes kallar ontologisering (2002:70), og gjer dei lavare klassene meir medvitne om kva fråver av teori fører til, enn dei høgare klassene er medvitne om kva fråver av praksis fører til. Som eg var inne på i teorikapitlet, er sjølv Bourdieu uklar når det gjeld å anerkjenne kulturen til dei ”skulekulturelt defavoriserte” (Bourdieu 1996:160), medan både Humboldt, Hellesnes og Dewey formulerer seg tydeleg: Alle partar kjem vinnande ut av ein vekselverknad mellom kunnskapskulturane.

## 4.2 Andre samfunnsforhold hemmar og fremjar andre disposisjonar

Ein kan altså ikkje knytte noko samband mellom handling og disposisjon når livsvilkåra er så ulike for dei ulike individa. Eit slikt samband ville vere ”falskt”. Før studielånet kom, 1/11 1947, var den økonomiske situasjonen avgjerande for om ein kunne ta vidare utdanning.

Informant 7, side 147 og 148

Det der med lånekassen, det kom jo ikkje før... han (mannen hennar) holdt vel på med andre året på (utdanninga si) når det kom inn i bildet. Han måtte jo jobbe hver sommerferie. Så det er ikkje så veldig lenge siden lånekassen kom. Og før den tid måtte vi i så fall låne hos kjente og så betale tilbake når vi fikk... når de engang fikk jobb... hos de som var såpass stendige, at de kunne låne fra seg nokke. Det var det det gikk på då.

Eg: Men det var ikkje aktuelt... for deg... i det hele tatt, å gjøre det?

Ho: Nei, ikkje så lenge at eg skulle bare hjelpe (mor hennar) å... få inn nokke (inntekter) der.

Med dei livsvilkåra som fanst for informant 7, var praktisk arbeid ikkje noko ho valde, men noko ho måtte.

Informant 7, s. 142

Du kan no si det at på grunn av det at det har blitt praksis eg har stumpa bort i, i sin tid, fordi at eg *måtte*, så er det vel det eg føler meg vel i, på grunn av det at eg er mest kompetent der, for eg har jo ikkje fått tatt nokke... særlig utdanning i nokke annet. Men det var jo mange ting eg kunne tenkt meg i sin tid som eg... men då måtte eg hatt mer utdanning.

Har sambandet mellom folks handlingar og disposisjonar nærma seg, med samfunnsutviklinga generelt og innføringa av studielånet spesielt? Ser vi no, etter den materielle og sosiale utviklinga sidan informant 7 var ung, eit ”ektare samband” mellom handlingar og disposisjonar?

### 4.2.1 ” For mykje og for lite, og så vidare...”<sup>33</sup>

Den tida informant 7 var skuleelev, mangla det ikkje på arbeidsplikter utanom skulearbeidet. Som ho sa: Skulen var som ein ferie å rekne samanlikna med dei pliktene som var heime (informant 7, side 129). Arbeidskrava var krevjande og bindande både for kropp og oppmerksomd, og mange vil i dag meine at ansvaret, alvoret og slitet var for tungt å bere for eit ungt menneske, som heller burde få utvikle seg i balanse mellom leik, opplæring og kanskje mest av pedagogiske grunnar - nokre avgrensa plikter.

---

<sup>33</sup> Informant 7, side 138



Informant 7, side 144

Eg gikk der og bar på femogtjue kilos sekker på ryggen til (stadnamnet der dei budde) når eg var... tenåring. Det var jo hardt, av og til, å bære på alt det der...

Men om arbeidet var hardt, var det meningsfullt. Handlingane stod i konkret samband med meining, og for informant 7 sin del stod det om ikkje mindre enn sjølve overlevinga, noko som gjorde at ho kjente seg nødvendig og verdsett.

Informant 7, side 133

Og... så var det jo dette her at vi skulle hjelpe... (mor hennar) då, med å få... mest mulig inn der.

Dessutan hadde dei eit konkret, kroppsleg og eksperimentelt tilhøve til kunnskap og kompetanse.

Informant 7, side 145:

... det var mykje sjøl-lært i den tiden. Vi fant ut kordan det måtte gjøres. Det var ikkje alltid man hadde råd til å gå å lære det, men vi fant det ut til slutt.

Og sjølv om arbeidspresset var hardt, og kanskje ikkje noko å lengte tilbake til,

Informant 7, side 138

... det var vel ikkje bare så bra med alt det der strevet og slitet...

var det, sett frå eit opplæringsperspektiv, påtrengande, konkrete og forståelige grunnar for å lære. Desse grunnane låg rett nok utanfor skulerasjonaliteten, like fullt – dei representerte forutsetningar som m.a. Säljö (2001:78ff) og Freire (2005:54ff) argumenterer for som vesentlege for læring. Desse forutsetningane har gradvis forsvunne. Samfunnsutviklinga etter siste krig har letta oss både frå tungt kroppsarbeid og økonomisk utryggleik. Tida utanfor skulen er blitt ”fritid” - eit rom som det som regel er opp til den enkelte å gi innhald, retning og meining. I ein situasjon der ein ikkje opplever at noko presserande ”står på”, går handlingane i den retninga den enkelte eleven, eller folk og forhold i den enkelte elevens miljø måtte legge til rette for, eller ikkje: Aktivt, eller passivt, innordnande, utprøvande, eller i direkte opposisjon til samfunnssystemet. Sambandet mellom handlingane og disposisjonane er så ekte eller falske som eleven sjølv - og menneska, tilbodet og ressursane rundt den enkelte eleven er i stand til å finne. Skulen derimot, er obligatorisk, og innhaldet er definert. Skulen har dessutan auka i omfang, både når det gjeld innhald, tid og oppgåver. I tillegg til undervisningsoppgåvene er den ”ein stad å vere”, og ei ”rugekasse”, der arenaen for meining og praktisering ligg ein stad inn i ei tenkt framtid. Når skulen tar relativt meir plass, får den eit

tilsvarande større ansvar for å tilføre meining og heilskap til individa. Spørsmålet er om skulen, med sin hovudsakleg abstrakte og fiktive omgang med verda, kan make denne oppgåva? Vi ser altså ein samfunnssituasjon som på mange måtar har snudd sidan informant 7 sine skuledagar. Ho fekk nok av praksis og alvor, men ho fekk også litt teori – som ikkje nødvendigvis var knytt til praksis, eller til forståing

Informant 7, side 147

... bibelhistorien, den, den skulle vi helst kunne. (...) men det gikk jo på rams. Det var jo det det gjorde før, vet du. Då skulle du lære alt utenat, og huske alt i hovve kortid du snudde siden, og stod å ramsa opp... ene siden etter hin (ler kort).

men som arta seg som ein velkomen variasjon og eit pust i bakken frå eit liv som elles var fylt med praktisk arbeid. No får elevane nok teori, men lite og tilfeldig praksis i ei fritid som ikkje er underlagt noko spesiell meining eller struktur, og som like tilfeldig blir kopla til teorien i skulen. Meiningane og samanhengane i sambandet mellom røyndom og refleksjon, handling og tanke, det konkrete og det abstrakte, er like lite knytta som hos informant 7, men med omvendt dosering. I tillegg kan ein med Dewey hevde at læringsprosessen går baklengs. Der det før var ein meningsfull, konkret, kroppsleg og eksperimentell inngang til læring, skal ein no lære gjennom tilrettelagt teori og abstraksjon. Der borna før opplevde seg som nødvendige og verdsette deltakarar i hverande problemstillingar, skal dei no formast inn i ein virtuell framtid. Tidlegare kom meiningane først, og refleksjonane i skulen var isolerte frå meininga i dagleglivet. No kjem refleksjonane først, og meiningane i dagleglivet er isolerte frå refleksjonane i skulen. Kva fortel informantane som vaks opp i denne samfunnssituasjonen? Informant 5 gjekk på grunnskulen i 1970-åra. I tida på grunnskulen skilte han seg ut, saman med kameratgjengen, ved å vere spesielt opprørsk. Han og gjengen gjekk i aktiv opposisjon mot skulen og samfunnsinstitusjonane.

Informant 5, side 78 og 84

Eg gjorde nok knapt en lekse de siste to årene på ungdomskolen... og eg var mykje ute, eg bodde en del i okkupert hus i byen i den perioden. Eg... ja, var en rølpete fyr, på mange måter, ja. (...) For det var, altså alt fra å kaste snøballer på rektor til å... ...ja altså vi var drittunger og vi gjorde faenskap. Ja.

Var protestane utslag av at han hadde problem med å lære? Makta han ikkje dei teoretiske arbeidsmåtene som herska i skulen?

Informant 5, side 84

Neida, eg var skoleflink.

(...)

Eg: Trengte du mer grenser? Følte du, altså var du ute etter grenser, kanskje, sånn som nokken... unger som (ler kort)... og ikkje fikk det? Kanskje det var det du lengtet etter?

Han: Ja, kanskje... Ja, nei. Det er godt mulig, vi kan godt spekulere i det... Eg tror nok kanskje det var først og fremst det at eg kjedet meg.

Var denne "faenskapen" då ei melding, ei straff eller hemn til dei som syntes ansvarlege for dette kjedelege? Kva kunne slike protesthandlingar gå ut på, og kva var meininga med dei?

Informant 5, side 85

... en av de gangene som eg har tenkt ofte på i ettertid, og som gav oss litt sånn skit følelse, var på sekstiårsdagen til rektor. (...) så stjal vi en gravstøtte... som vi skreiv på med gullskrift at: "Her hviler..." og så navnet på rektor. Og den satt vi opp på skoleplassen. Han veide jo et tonn, det der beistet... Ehh, kjørte med trillebår... og satt han opp om natten. Og då, lærerne bar han vekk, fordi de ville ikkje at rektor skulle se at han stod der då. Så vi tok bilder mens lærerne bar han vekk, og så sendte vi de anonymt til rektor... for og drite ut lærerne og, liksom. Og det er klart, det var ikkje noe okey, og vi angret jo litt på det da. Men, så – ja, vi hadde empati... det hadde vi, men... ikkje mer enn... ja, vi var drittunger. Så (ler).

Eg: Ja. Men, det må jo ha vært et hat ute å gått då, eller... er det for sterkt sagt?

Han: Jaa... eg vil ikkje si det. Det var, altså, nei, det var ikkje et hat...

Eg: Kjedsomhet, kreativitet?

Han: Ja... altså... Nei... ..Selvfølgelig, altså de eg var med - og no er vi litt inne på... på det praktiske ... altså vi gjorde praktiske ting på fritiden... hele tiden, sant. Altså vi mekket sykler, vi... lagde, på barneskolen så var det jo vanlige trøsykler, men etter hvert så lagde vi motorsykler, og vi... kjørte opp (til ein stad for bl.a. brukte mekaniske delar) og hentet deler som vi satt sammen og... bygde ting, og... ja gjorde... altså vi var... iherdige praktikere. Etter hvert i det okkuperte huset i (eit gatenamn), der eg oppholdt meg mykje så... var der no mykje praktisk der og, sant. Altså, vi måtte stjele strøm av naboen og koble oss på der, og vi måtte... ja. Sånn at, vi var på en måte hele tiden i... bevegelse. ...Og då, klart altså, faenskapet vi gjorde det var jo og på en måte i bevegelse då sant, det skulle på en måte toppe det forrige. Så hat – nei, for det var ikkje målrettet. Sjøl om, altså det var jo... målrettet mot rektor, men det var ikkje han som person, det var mer institusjonen rektor. Ja.

Han og gjengen var "iherdige praktikere" i konstant "bevegelse". Ville problemet vere løyst om det vart innført meir, og/eller fleire praktiske fag?

Informant 5, side 86 og 87

På ungdomsskolen så hadde vi jo mykje praktiske fag. Altså, det var jo valgfagenes... storhetstid, dette her (sjå M74, Dokka 1988:195). Så vi hadde jo metallsløyd og vi hadde... teknologi og vi hadde musikk og vi hadde, Gud vet ka vi ikkje hadde av valgfag. Så... altså, jo, vi gjorde jo de... tingene vi fikk beskjed om å gjøre der, og det var jo kjekkere enn å sitte å ha engelsk og pugge svake verb, men der var ingen kobling med... eh... Altså... når vi hadde en mopedmotor i garasjen til en av kompisene, så fikk vi aldri ta den med oss på skolen... og

jobbe med den. Vi *skulle* lage den lysestaken som de hadde sagt at vi skulle lage. Så... svaret på spørsmålet ditt er vel kanskje: "Tja" (ler), sant, altså, praktiske fag, ja, men ikke for enhver pris. Fordi at... altså de så ikke oss... sant? De så ikke... ka slags verden vi levde i, og alt det vi gjorde på. De så ikke ungdomskulturen, på en måte...

Eg: Nettopp. Så den kontakten mellom dokkar og de, den var... brutt. Men (...) har du en opplevelse, eller kan du se for deg... noe som ville vært vellykket for deg, den gangen? Ville det for eksempel vært å kunne tatt denne mopedmotoren med seg på skolen og at dokkar... hadde et slags sånt... møte der mellom kunnskap og... ungdom... Eller...?

Han: Ja. Eg tenker. ...Jo det som eg på en måte tenker tilbake igjen på som nokke som faktisk fungerte, for meg og for nokken av kompisene mine, det var, et halvt år så hadde vi sjøfartsfag. Der vi lærte litt navigering og litt... lage knuter og litt sanne ting. Og så... drog vi på båttur. Eh, og vi, altså vi likte sjøen, og vi *kunne* sjøen, altså eg vokste opp med båt, og kompisene mine hadde foreldre, som var, fedre som var sjømenn og... hadde båt sjøl, og... Det sjøfartsfaget det endte opp i at man fikk sånn båtførerbevis, som er på en måte en sertifisering. ...Og der... funket det på en måte med at de traff... nokke i oss, og det funket, ja at de traff... ja, ka skal eg si då... en verden vi var i? (...) ...det var rom for å... bruke våres kunnskaper. Sant, altså der var rom for... at vi faktisk kunne nokke om det vi holdt på med.

#### 4.2.2 "En verden vi var i"<sup>34</sup>

Praksis for praksis sin egen del var altså ikke nok. Det måtte også treffe noko i dei, og i den verda dei var i. Her kan ein ut frå det Humboldtske idealet innvende at den unge bør vise interesse for å utvide verda si. Skal kunnskap forkastast fordi den fell utanfor den tilfeldigvis etablerte, gjerne avgrensa forståingsramma til den unge? Nettopp dette argumentet har vore flittig brukt av kritikaner til den individorienterte reformpedagogikken: Fokuset må forskyvast frå individ-disposisjonar til normative kunnskapskrav og samfunnsinteresser (F.eks. Telhaug 2005:125). Den unge må tileigne seg dei kunnskapane som skal til for å delta i ein allmennkulturell samtale på brei (teoretisk) front. Dette kan ein hevde med større eller mindre styrke, men pedagogisk forskning viser at eleven likevel ikke greier å gjere seg nytte av meir kunnskap enn ho/han sjølv har grunnlag for å kople til mening (for eksempel Vygotsky i Lindèn 1997:26ff og Dewey 1997:173ff). Derfor må opplæringa "treffe noko" i individet, slik informant 5 formulerer det, slik at den nye kunnskapen står i samanheng med ei innsikt som allereie har mening for den lærande. Molander, Taylor, Säljö, Dewey m.fl. viser korleis praksis, eller erfaringa, kan vere utgangspunktet for slike læringsprosessar. Sjølv ei svært enkel erfaring er i stand til å generere og bere ei kva som helst mengde teori, skriv Dewey (1916/1997:188), og Säljö (2001:78ff) skildrar korleis, i eksempelet med spettet (sjå teorikapittelet). Praksis er utgangspunktet for individet sin dialog med verda, og utgjør derfor det eksistensielle grunnlaget for teoretisk refleksjon (jf. Hellesnes 2002:52f). Skal opplæringa

---

<sup>34</sup> Informant 5, side 87

utvikle, eller abstrahere kunnskap, må den ta omsyn og utgangspunkt i det omgrepsapparatet og dei samanhengane den lærande kjenner frå sin praksis og si daglegverd. Det er på dette punktet informant 5 (side 86) rettar sin kritikk: ”De så ikkje oss”, seier han. Skulen gjekk ikkje i dialog med dei som skulle lære. Dette gir igjen konsekvensar for dei etiske normene som Hellesnes (2002:68ff) og Skjervheim (1992:172ff) formulerer: Eit subjekt-subjekt-forhold har med dialog å gjere - eit subjekt-objekt-forhold har med manipulasjon å gjere (jf. teorikapittelet).

”De så ikkje oss”, seier informant 5. ”Du såg heller ikkje dei”, kan vi svare, og vise til handlingane hans, som heller ikkje var dialogiske, i den forstand at dei framelska innsikt hos den Andre. På ei anna side kan dei forståast som tilsvar, eller som motreaksjonar på det subjekt-objekt-forholdet han kjende seg utsett for av ”systemet”.

Informant 5, side 90 og 91

I gamledager så... i min ville ungdom, så var der en... en grafitti på doveggen på studentsenteret. Og der stod noe sånt som om at ”systemet spiser deg, gå i 1. mai-tog å gi systemet diare”... Og eg syns det er på mange måter at det er en god leveregel, eg. Altså, vi kan ikkje forandre så mye, kanskje, men vi kan vere med å gi... altså, vi kan vere med å påvirke, i hvert fall, og vi kan vere med å... gi systemet diare...

Ikkje alle elevar som mistrivst på skulen har mot, krefter, temperament eller sjølvtilit nok til å opponere så aktivt mot skuleinstitusjonen som informant 5 gjorde. Mange speglar problemet tilbake på seg sjølve, og skulen oppfanger ikkje særleg anna enn passivitet og likesæle. Ikkje sjeldan foraktar desse elevane seg sjølve, skulen, eller begge deler. I alle fall har dei kopla seg ut av dialogen med skulen, men ein del prøver å skape ei meining i fritida. Informant 6 kjenner mange i denne kategorien, særleg blant gutane.

Informant 6, side 117

(Det er) *veldig* mange gutter som detter ut og får *veldig dårlige* karakterer når de går ut av ungdomskolen. De gir blaffen, altså, de skjønner det at ”det eg kan, det spør ikkje skolen etter likevel, så...” Og då... då gir de blaffen

(Sjå også artiklar om skuleleie gitar i BT (2007b og BT 2007c). Informant 6 kjenner seg sjølv att i denne kategorien, sjølv om han i dag er lærar, og representerer ”det skulen spør etter”.

Informant 6, side 110 og 111

Ja eg skjønner veldig godt de som er lei av teori og de som har lyst å... skru på biler og... Ja, eg skjønner, eg skjønner de veldig godt. Ja.

Eg: Men... allikevel så jobber du i systemet og er på en måte... komfortabel med det?

Han: Ja. Det kan jo være en fordel å skjønne de veldig godt de som... sliter med teori når man jobber i systemet. Men det er klart, systemet har jo blitt veldig... altså mer og mer teori og mindre og mindre praktisk. Før var det jo... tilvalgsfag, valgfag der de kunne velge... praktiske fag som de var interessert i då, men no er det blitt mer og mer teori, og verre skal det bli. ...Så de tar vekk... de tar nesten vekk alt som heter praktiske ting og... det blir teori, til og med i formingen og... kroppsøvingen blir det mer og mer teori. Så... ja.

Eg: Akkurat. Ja vel. Men du, personlig føler ikkje at du liksom jobber... i mot dine egne... altså du kan allikevel være i systemet å gjøre en jobb i systemet... selv om du er i mot...

Han: Jaa, eg kan... eg må jo, eg må jo det, men

Eg: Korfor må du det då?

Han: Eg er ikkje enig i at... det blir mer og mer teori. Det synest eg er veldig dumt, at det skal bli. Men det har ikkje eg nokke... eg er jo, det kommer jo ovenfra det... det er ikkje vi som bestemmer på skolene, ka vi skal gjøre på skolene... Det går den veien at det blir... mer og mer teori...

Når det er så mykje teori, korleis kan han likevel sjå at elevane har andre potensialar? Finst det situasjonar der elevane får vist andre sider?

Informant 6, side 115

Eg har jo elever som... gjerne har, vi har jo tilvalg endå då, så lenge vi har det. Og det har vi jo på torsdagene. Og då har de to eller tre timer... ”praktisk prosjekt” som det heter då. Då får de være på sløyden og... lage seg ting og ordne og sånt, og det er en dag de *aldri* er vekke, og en dag de *alltid* gler seg veldig til. Det er den dagen. En del av disse skolesvake de er... de går, det er det som gjør det at de går på skolen, nesten bare på grunn av den dagen. Så...

Dette er sterke argument for å innføre meir praktisk undervisning i skulen. Med meir praksis kunne desse elevane fått meir kunnskap og større sjølvkjensle. Med meir praksis kunne dei blitt kopla sterkare inn i den kunnskapskulminerande vekselverknaden mellom handling og refleksjon, praksis og teori. Men kva med dei ”skuleflinke”? Treng dei praksis? Har praksis nokon verdi for ein som meistrar teorien og elles trivst på skulen?

#### 4.3 ”Eg forbinder det ikkje helt med skolen, egentlig”<sup>35</sup>

Er det nødvendig for dei skuleflinke å ha noko med praksis å gjere? Har praksis nokon eigenverdi, utover det å vere ein alternativ måte å lære på - når ein ikkje meistrar teorien?

Informant 8 gjekk på grunnskulen i 1990-åra. Ho meistra teorien med glans,

Informant 8, side 159

Ja. Eg har egentlig aldri hatt problemer med å... lære, eller forstå. (...) ...Eg syns det er veldig deilig å (ler kort) ha det sånn. Ja.

<sup>35</sup> Informant 8, side 156

men har likevel stor glede av praksis.

Informant 8, side 156

Eg: ... Altså hvis du kunne velge helt fritt, sånn på øverste hylle, og sette sammen et pensum som du sjøl hadde likt, hadde det omtrent blitt det pensumet du hadde på... videregående då, eller hadde du... valgt andre ting? (...)

Ho: Eg hadde veldig... gjerne likt noen estetiske fag. Sånn som eg liker veldig godt å tegne og male og sånn. Men... eg vet ikkje, eg forbinder det ikkje helt med skolen, egentlig.

Under kapittel 1.4.2, forsøker eg å formulere korleis skiljet mellom praktiske og teoretiske fag blir brukt og forstått i skulen. For informant 8 kjem dei estetiske faga under kategorien praktiske fag. Generelt opplevde ho at dei praktiske faga ikkje var like viktige som dei tradisjonelle, teoretiske skulefaga.

Informant 8, side 166 og 167

Eg: Men... korfor følte du at heimkunnskapen ikkje, det var gøy, men du lærte ikkje noe, altså...?

Ho: Altså vi lærte jo å lage mat, men eg vet ikkje helt, det var ikkje noe sånn skolefag, sånn som eg var vant til då... på en måte, altså... Vi lagde jo pannekaker og vi... lagde boller og sånne ting.

Eg: Ja, og det var ikkje... seriøst?

Ho: Når eg no lager boller eller steiker pannekaker så tenker ikkje eg "Å det lærte eg i heimkunnskapen" (ler kort). ...Men hvis eg holder på med en oppgave så... forbinder eg det med skolen med en gang.

Eg: Ja. Akkurat. Men hadde det med å gjøre at læreren ikkje var så veldig flink... eller var det helt greit nok, den undervisningen dokkar fikk der... på heimkunnskapen?

Ho: Det var egentlig helt greit nok. Det hadde vel kanskje med... innstillingen å gjøre... eg vet ikke.

Eg: Ja. Og innstillingen var at dette ikkje var...?

Ho: ...Det var et gøyt fag (ler kort)... Altså det var... Det var det samme med gymmen og, egentlig. Det var liksom sånn... gøy fag, på en måte. Det var ikkje noe som du trengte å prestere så veldig godt i, eller... Mmm. Men, altså vi fikk jo karakterer og sånn

Eg: Du likte jo matten, då... var ikkje det et "gøy fag" egentlig, eller?

Ho: Jo, men det var... då måtte du gjøre det, eller det... Eg vet ikkje helt kossen eg skal forklare det... men der var det liksom... karakterer. Det var karakterer i de andre fagene og, men... eg vet ikkje, "lage mat"? Kossen gir du karakterer på noen som lager mat? Alle gjør det litt forskjellig og... det blir jo alltid et... resultat, du kan (ler) jo spise det. Noen liker sånn mat, og andre liker sånn mat... (ler kort).



Korleis kan det ha seg at nokre karaktergivande fag blir handsama og oppfatta som mindre verd enn andre karaktergivande fag? Var det på grunn av den unyanserte karakter-fordeling?

Informant 8, side 168

...i heimkunnskap, der var det mer sånn, de som var rolige og lagde maten sin greit, de fikk god karakter, og de som bare bråkte og tullet og kastet rundt maten og sånt, det var de som fikk dårlig karakter, da (ler kort).

Desse marginale krava kan neppe skuldast at det ikkje eksisterer nok fagkunnskap i matlaging. Ser vi då eit uttrykk for den situasjonen Saugstad Gabrielsen (1990:35f) skisserer (jf. teorikapittelet)? Dei praktiske faga representerer ein inngang til å forstå og vidareføre vår samfunnshistorie, skriv ho, men har kome inn i skulen under argumenta å utvikle "heile mennesket", gjere skuledagen kjekkare og meir variert, tilgodesjå ikkje-boklege elevar, ivareta estetisk og kreativ utvikling, o.l.

Informant 8, side 166

...det var noe som vi likte å gjøre, sant... altså... men på en annen måte enn... de skolefagene eg likte...

Dersom det er utviklinga til barnet og ikkje fagområdet som kjem i interessens sentrum blir virkelysten til eleven gjort formålslaus, skriv Saugstad Gabrielsen (1990:36ff).

Informant 8, side 167

Det var ikkje noe som du trengte å prestere så veldig godt i, eller... Mmm.

Denne avslappa og uforpliktande haldninga skil seg frå den haldninga ho hadde overfor dei teoretiske skulefaga.

Informant 8, side 167

...då *måtte* du gjøre det, eller det... Eg vet ikkje helt kossen eg skal forklare det... men der var det liksom... karakterer. Det var karakterer i de andre fagene og, men...

Ho endar opp, nærmast ufrivillig, med å devaluerere eit fag ho eigentleg likte.

Informant 8, side 167

Eg vet ikkje, lage mat? Kossen gir du karakterer på noen som lager mat? Alle gjør det litt forskjellig og... det blir jo alltid et... resultat, du kan (ler) jo spise det.

Dei praktiske faga blir forakta, seier informant 5, som både har praktisk og teoretisk utdanning. Den praktiske kunnskapen blir ikkje verdsett i det teoretiske utdanningssystemet,

endå den inkluderer dei same emna, like grundig, og gjerne fleire samstundes, seier han, og eksemplifiserer nettopp med matlagingskunnskapen.

Informant 5, side 94

Norsk... altså det å, som kokk å lese kokebøker, lese historiske kokebøker, der er mye historie i kokkefaget... Oversette oppskrifter i forhold til mengde, ikkje sant, altså å... oversette i forhold til en oppskrift til fire som du skal ha til seksti mennesker, ikkje sant, der er både matematikk og norsk der. Ehh... geografi... kor kommer maten du lager fra? Kas del av verden... ehh, ka spiser reinsdyret som lager den gode viltsmaken, ikkje sant? Kjemi i forhold til mörning av kjøtt, når det blir råttent... proteiner, karbohydrater, fett... sånn syrer, sant, altså... masse! Kjempesforakt! For det er ikkje verd nokken ting i... det andre systemet.

Denne forakten registrerte også informant 8. Sjølv om ho stod ho på "rette sida" - den teoretiske - stussa ho likevel over haldningar ho møtte.

Informant 8, side 163

... eg vet ikkje helt, det blir sett ned på de som går på yrkesskolen, kanskje. Altså... ja. Eg husker når vi begynte i første klasse på (eit gymnas) så sa jo læreren vår at vi var... "kremen av norsk ungdom". Altså læreren (!)... (...) For da var alle de som ville gå på yrkesskolen... de var skilt, sånn (ler kort). Alle de som ville lære, de var komnt inn på vanlig allmenn.

Denne forakten kan ein som elev kjenne seg meir eller mindre utsett for, alt ettersom kor godt ein hevdar seg i teoretisk kunnskap, og alt ettersom kor viktig skulemeistring blir for vedkomande. For informant 8 vart ikkje kjensla av skulemeistring skada, for ho klarte seg godt i teorifaga. Men i følgje dannelsidealet som Hellesnes og Humboldt formulerer, er det dannelsmessige tapet like stort hos den som ikkje får, eller ikkje meistar praksis, som hos den som ikkje får, eller ikkje meistar teori. I skulekvardagen blir imidlertid dette poenget ikkje særleg synleg. (Jf. kronikken "Det kulturelle apartheid" (Hestholm 2005)).

#### 4.3.1 "Åndeleg einvegskøyning"<sup>36</sup>

Sjølvtiliten blir hardare utfordra hos dei elevane som ikkje meistar teorien. År med forsøk på å meistre det skulefaglege rasjonalet pregar sjølvoppfatning og trivsel. I klasserommet manifesterer det seg grupper av meir eller mindre "flinke", og meir eller mindre "dumme".

Informant 8, side 164 og 165:

Eg: Men skjer det overhodet nokke som helst... som du og andre skoleflinke kan ha glede av i klasseromssituasjonen... av de andre som *ikkje* er flinke i skolen? (...)

Ho: Eg vet ikkje om eg kan si "glede av", egentlig, for det er litt sånn... eg merker jo no på (det gymnasfaget ho tar), på de kursene eg tar, eg tar ting veldig lett, mens andre sitter der og bare "hææ?" Så må de forklare det om og om igjen, sant. Så eg sitter og kjeder meg litt, sant.

<sup>36</sup> Hellesnes 2002:62

Men... det å være sammen med - sånn som når eg har prøvd å lære hon venninnen min matte sant - eg tror eg har hatt godt av å se det at det er faktisk vanskelig for hon å forstå det.

Eg: Ja, du har hatt godt av å se at hon ikkje får det til altså? Altså...

Ho: Ja, altså, nei altså se at... det ikkje er latskap, men at det er... bare det at... hon ikkje har den evnen til å forstå akkurat *det*. Men hon forstår jo masse annet! Det er jo... bare... ja.

Eg: Ja. ...Og på hvilken måte, altså du har godt av det fordi at du får et... mer realistisk blikk?

Ho: Ja, det er ikkje sånn at eg tenker at alle er bare dum fordi de er lat... (ler kort) og sånn (ler kort)... men eh...

Eg: Ja. Men er ikkje de dum då, egentlig? (Ler.) Er de ikkje... altså, hvis ikkje de får det til?

Ho: Nei, men de får ikkje til akkurat *det*. Eg får jo heller ikkje til alt, sant, (ler kort) selvfølgelig.

Eg: Ka får ikkje du til?

Ho: Mmm...

Eg: (Vi ler kort) Ingenting...

Ho: Eh... eg må eg tenke (vi ler). ...Ja, det er masse ting eg ikkje får til... som eg ikkje kommer på no.

Eigne vanskar ligg ikkje fremst i medvitet. Skulemeistring spelar ei større eller mindre rolle for sjølvtilitt, familie og samfunn generelt, avhengig av kulturen i den enkelte elevens miljø. Gode skuleprestasjonar spelar ei rolle i informant 8 sitt miljø. I så måte har ho både oppfylt forventningane og styrka sjølvtilitten.

Informant 8, side 182:

Ja, men det har ikkje vært sånn at eg har følt at... (sukker)... at det er vanskelig for meg å gjøre det. Så det er ikkje det at eg... gjør det egentlig på grunn av det, men det er *greit* å gjøre det... altså det er greit å oppfylle deres forventninger, det går greit, lett for meg, sant.

Derimot har ho sett mange og alvorlege tilfelle av tilkortcoming hos medelevar.

Informant 8, side 182:

... eg vet jo at... den... hon venninnen min... hvis hon kommer hjem... - det er hon som aldri har vært flink på skolen, egentlig - så hver gang... var det helt sånn der "du *skal* komme med en femmer eller sekser altså". Men hon klarte jo ikkje det, sant, så de har alltid vært skuffet over hon på grunn av skolen, og har virkelig *vist* det. Eg har syntes så synd i hon på grunn av det. Eg har prøvd å hjelpe hon og sånn, men det var... det var ikkje lett (ler kort).

Og når informant 8 gjekk eitt av dei vidaregåande skuleåra i Tyskland, opplevde ho eit uttalt klassesdelt samfunn.

Informant 8, side 162, 163 og 164

Ja, de som går på... den dårlige skolen, så er det den mellomdårlige og så den gode (ler kort). Ja. (...) ...altså når eg var der så var det det inntrykket eg fikk, om at Hauptschule liksom var den dårligste skolen, der var det veldig mye kriminalitet og..., altså... ”de har jo ikkje noe fremtid egentlig”, altså sånn... ”de skal jobbe i en butikk”... sånn (ler kort). Altså, det er liksom den... (...) Alle foreldrene vil jo at barna deres skal gå på Gymnasium (ler kort) det er den beste skolen, sant. ...Og så er det mange som prøver å... få lærerne til, for det er lærerne som gir råd om hvilken skole barna skal... komme inn på. Så eg tror... at mange som liksom... ikkje bestikker lærerne, men liksom ”kan du ikkje gjøre ett eller annet for at (ler kort)...” Ja. (...)

Sånn som når vi skulle til Tyskland så var det en selvfølge... at vi skulle gå på Gymnasium... altså den... beste skolen... når vi var der ett år, meg og (ei venninne). ...Eh, mens hvis eg hadde vært (ein annan stad i Tyskland), der har eg en venninne og hon går på Realschule, då, det mellomste... Eg hadde sikkert villet gå med hon, eg tror at eg... ikkje måttet gå på... det beste men... siden det var, siden vi skulle det så... (ler kort).

Eg: Og kem var det som sa det, at dokkar skulle det?

Ho: Nei, eg vet ikkje, det har alltid vært sånn. (Eindell av slektningane) og alle de går på... Gymnasium.

Eg: Ja. Og hvis dokkar ikkje hadde gjort det, så hadde de... Ka hadde de trodd, tenkt då?

Ho: Eh, eg vet ikkje... det er liksom... hvis ikkje du går på gymnaset, så kan ikkje du studere, sant. Det er den oppfatningen, sant. Og ”du skal jo studere”! Sant (ler kort). Ja. (...)

Eg: Men hvilket system ville du foretrukket, det tyske eller norske... når det gjelder det der?

Ho: Det norske. Mmm.

Eg: Fordi at?

Ho: Nei, eg syns det er forferdelig sånn som de deler de. Men eh... ja. ...Eg ser jo at tanken bak er bra, fordi at alle får undervisning på sitt... nivå. Men... sånn som de deler de, og... altså det blir nesten sånn klasseskille då (ler kort). ...Det syns eg ingenting om.

Informant 8 har opplevd det Goodson (1992:68) skildrar som ”det falske sambandet mellom kunnskap og klasse”, integrert i den norske einskapsskolen og segregert i det tyske skulesystemet. Men med hennar disposisjonar og erfaringar står ikkje dette sambandet først og fremst fram som *kunnskaps- eller dannelsmessig* falskt. Ho føler at den praktiske kunnskapen ikkje heilt høyrer til i skulen, men ytrar heller ingen grunnar til å kjempe for den.

Informant 8, side 167

Eg vet ikkje, lage mat? Kossen gir du karakterer på noen som lager mat? Alle gjør det litt forskjellig og... det blir jo alltid et... resultat, du kan (ler) jo spise det.

Derimot er det i det egalitære Norge politisk og etisk problematisk å operere med *klasseskiljer* (jf. Danielsen (1998) i teorikapitlet). Det er altså ikkje så mykje fordi ho, personleg ser

behovet for eit større fagutval og ein breiare dannelseshorisont at ho vil likestille Hauptschule- og Gymnasieelevar, men fordi ein av demokratiske og etiske grunnar ikkje kan snu ryggen til ”dei andre sidene” av røyndomen. Av same årsak burde fleire vise omsorg for vanskelegstilte, til dømes ved å arbeide på sjukeheim.

Informant 8, side 169 og 172:

fordi at altså... dette er... siste delen av livet, hos veldig mange mennesker, sant... og då trenger de... hvis vi ikkje hadde brydd oss om de... kossen hadde de hatt det da, liksom? (...) Eg tror veldig mange ungdommer hadde hatt godt av å... jobbe et sånt sted. Mamma har sagt det at... i stedet for sånn militærtjeneste, eller... ikkje i stedet for, så burde jenter og gutter... på en måte, altså skulle kunne velge om de... ville enten gjøre det, å gå i militæret, eller... å jobbe på ett eller annet sånt sted. Og de trenger ikkje ha noe... altså de trenger ikkje å gå i stell engang, men bare... være der som selskap... altså... synest eg da. Fordi at det hadde de hatt behov for (ler kort)... veldig mye. Mmm. (...) Og da hadde de erfart det at... det er ikkje bare... glede (ler kort). (...) Så når vi ser på TV hele tiden... det er så fælt i Afrika og så videre, sant. Det er jo det, men du trenger ikkje dra til Afrika for å gjøre noe godt (ler kort), altså... Mmm.

Men er den moralske argumentasjonen livskraftig nok til å drive det Humboldtske dannelsesidealet om fri vekselverknad mellom kunnskapskulturane? Er det med hennar erfaringar lettare å finne argumentar for platonistiske kunnskapsrangeringar?

#### 4.3.2 ”Alle får undervisning på sitt nivå”<sup>37</sup>

I opplæringslova § 1 – 2, står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene.” Denne formuleringa åpnar for to forståingar av omgrepet tilpassing.

- 1) Opplæringa skal tilpassast elevane: Opplæringa skal formast slik at evnene til eleven blir utvikla. Har eleven for eksempel evner som går i ein praktisk retning, skal desse særleg stimulerast.
- 2) Elevane skal tilpassast opplæringa: ”Opplæringa” har eit gitt innhald, men skal ta omsyn til dei føresetnadene eleven har når det gjeld å ta dette innhaldet til seg. Har eleven for eksempel problem med matematikken, skal undervisninga legge seg på eit nivå eleven kan meistre.

Informant 8 speglar den skulerasjonelle forståinga ho har fått av fenomenet ”evner”.

Informant 8, side 164:

...Eg ser jo at tanken bak er bra, fordi at alle får undervisning på sitt... nivå.

<sup>37</sup> Informant 8, side 164.

Oppfatninga hennar går i retning av forståing nr. 2: Ein har gode, eller mindre gode evner, og tilpassing betyr å tilrettelegge undervisninga til det nivået den enkelte er på. Vi kan sjå for oss *ein* bestemt evneskala der kvar elev rekk opp til eit visst nivå. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2007:b) står det rett nok at tilpassing skal gjelde alle sider ved opplæringa, og at det krevst fleksibilitet og mangfald når det gjeld målinnhald, vurderingsformer, organisering, metode, læremidlar og tidsbruk. Men ”mål” blir her definert innanfor forståing nr. 2: Det er ikkje meininga at opplæringa skal finne *fag* som passar individet. Den skal derimot finne det *nivået* det enkelte individet kan nå opp til innanfor dei faga skulen underviser i.<sup>38</sup> Når ein snakkar om evnenivå og prestasjonar i skulen, er det forstått innanfor det fagutvalget, dei evneskalaene og dei metodene som skulerasjonalet åpnar for.

Teoriane rundt ulike lærestilar og intelligensar rokkar ved oppfatninga av gitte evnenivå. Det handlar mindre om gode eller dårlege evner, hevdar Rita Dunn (2004:20ff, 97ff), men om å finne den læringsmetoden som forløyser dei evnene ein har. Den tradisjonelle skuleundervisninga går *analytisk* fram. Den går strukturert frå del til heilskap, med klare, konkrete oppgåver og logiske forklaringar. Ein elev som er meir *holistisk*, ser på heilskapen før delene, relaterer læringa til sin eigen røyndom, forstår betre gjennom metaforar og anektotar og gir personlege, kjenslemessige forklaringar. Den holstiske spør meir kvifor, medan den analytiske spør meir kva og korleis. Dette skiljet er delvis analogt med J. P. Guilford sitt skilje mellom konvergent og divergent tenking. Den konvergente tenkinga er målretta og logisk og arbeider seg trinnvis fram på ein systematisk og kontrollert måte. Den divergente tenkinga er kjenneteikna ved originalitet, iderikdom, fleksibilitet og ved spontan og åpen tenking. Den fakta- og minneorienterte undervisninga i skulen kan hindre divergent tenking, skriv Evenshaug og Hallen (1993:140f), og peikar på at dei fleste kreative born ikkje skårer særskilt høgt på IQ-testar.

Forsøka til Ference Marton (1979:602ff) viser to hovudmåtar å møte ein tekst, avhengig av 1) individuelle læringsegenskapar. a): Dei som konsentrerer seg om *meininga* med teksten og oppfattar kunnskapen som ein del av seg sjølv, eller som ein generell måte å forstå verda omkring seg, eller b): Dei som konsentrerer seg om sjølv *teksten* og prøver å hugse orda. Desse oppfatta kunnskapen som noko eksternt, som eksisterer uavhengig av dei sjølv. I

---

<sup>38</sup> Som tidlegare nemnd står det i Kunnskapsløftet at kommunar og fylkeskommunar, gjennom heile grunnopplæringa og vidaregåande opplæring, kan omdisponere inntil 25% av timane som er fastsett i det enkelte fag. Men slik omdisponering kan berre skje når det er grunn til å tru at det vil føre til betre måloppnåing for eleven, for sjølv om timane vert omdisponerte skal måla ikkje fråvikast (Rundskriv F-12/2006B:2).

forsøka Marton skildrar var det den første gruppa som lærte mest, men viktigare er at menneske med ulike læringsstilar lærer *ulike ting*. Den 2) metodiske variabelen dreier seg om korvidt undervisningseksempalet blir presentert c): *før* (moderne undervisningsmetode) eller d): *etter* forklaringa/teorien (tradisjonell undervisningsmetode). Dei som viste evne til å a) generalisere kunnskapen og fekk ein c): moderne undervisningsmetode, klarte seg best i problemløysingssituasjonen. Dei som hadde ein b): spesifikk kunnskapsforståing og fekk ein d): tradisjonell undervisningsmetode, klarte seg dårlegast (Marton 1979:609f). Den tradisjonelle undervisningsmetoden fokuserer i stor grad på det teoretiske prinsippet. Meiniga/bruken blir mindre tydeleg, og kunnskapen blir dermed vanskelegare internalisert. Den moderne undervisningsmetoden fokuserer på det spesifikke eksempalet, men det spesifikke eksempalet forklarar sjeldan heile teorien. Saman representerer praksis og teori den beste inngang til forståing: Det konkrete, spesifikke eksempalet vitaliserer teorien, og teorien forklarar det spesifikke eksempalet.

Teoriane til Dunn, Guilford og Marton tar for seg kva *metodar* opplæringa kan og bør bruke i møte menneske med ulike disposisjonar, eller læringsstilar. Praksis er ein vanleg måte å overføre teorien på, og gir meir eller mindre reelle, og meir eller mindre engasjerande læringssituasjonar.

Informant 1, side 9

Det er... bedre enn... det teoretiske, då. For då forstår man det bedre. Da sitter det kanskje litt lettere for da har man noe å forbinde det med. For eksempel måle boken, sånn som vi gjorde i fjerde klasse. Det var sånn...

Informant 2, side 43

Ja, det er mye gøyere å gjøre ting i praksis. Å se kordan det fungerer og sånn. Sånn for eksempel matte. I stedet for å sitte inne å regne så kan du... gå ut. Sånn som vi gjorde en gang... sånn der prosentregning og sånn. Telle biler. Ka slags farge har de, kor mange kjører under (ei bru), og sånt der. Merker, og sånn. Det gjør det kanskje litt lettere og litt gøyere.

Men praksis er her middelet, ikkje målet. Undervisninga fokuserer ikkje å på å oppøve praktisk dugleik med intellektuelle og manuelle reiskapar integrert i kvarandre som to sider av same sak (Säljö 2001:78ff), eller å bli kjent med kompleksiteten i den praktiske rasjonaliteten (Taylor 1993:55), eller å forstå og vidareføre vår samfunnshistorie (Saugstad Gabrielsen 1990:36ff), eller å anvende prinsipp (Marton 1979:602ff), eller å innrømme eleven ansvar og reell medbestemming (Skjervheim 1992:65ff), eller å utvide dannelseshorisonten (Hellesnes 2002:59). Praksis, brukt berre i den grad den kan føre til teoretisk forståing, ikkje til kompetanse, utestenger ein vesentleg konsekvens, eller mening med kunnskapen.



Informant 2, side 52

...det hjelper ikkje om du... for eksempel, hvis du går på et spesielt fag, om du kan det teoretiske, men du må jo kunne utføre det i praksis og. ...Så det må jo være en god blanding. Det er sikkert mange som er gode og - sinnsykt gode i det teoretiske, og så... får de beste karakteren på alt, men... det hjelper ikkje så mye hvis de ikkje kan utføre det.

Eg: Nei. Korfor vet du det? (Ler.)

Han: Jo for eg har jo gått på (den yrkeslinja han har valt) og eg vet at... det er veldig mange som er gode i det teoretiske, men det er ikkje alt de klarer å utføre når de skal gjøre det, liksom. De vet alt, men... med en gang de skal gjøre det i praksis, så blir det litt mer, det blir en helt annen situasjon.

(...)

Eg: ...Ka er det som skjærer seg med de då? Kordan er det de tenker feil? ...Går det an å...

Han: ...Nei, eg er ikkje helt sikker på... (ler kort) korfor det skjærer seg, men... De er vel veldig skoleflink då, ...kanskje. Det er kanskje ikkje helt riktig yrke for de heller, sant.

Eg: Ja. ...Men korfor har de valgt det yrket, den linjen då, tror du?

Han: Nei, altså, det er jo mange som tenker liksom... for eksempel (det yrket han har valt), eller et annet yrke som... en lett vei til studiekompetanse. Først får du... du får en sånn praksis som du får... du tror det er ikkje så mye teori. Og så får du deg, du kan si gøye to år. Gjort litt forskjellig, nye erfaringer og sånn... nye venner, og så... heller ta ett år med allmennfag påbygg.

Eg: Mmm. Altså, det er en enklere måte å få studiekompetanse på. At de tenker det

Han: Ja, de ser på det som det. Det er det en del som gjør. ...Og derfor er de kanskje bedre i de teoretiske fagene. Altså... de venter liksom på å komme på allmennfag påbygg. Da vet de liksom at de kan klare det bra der. Akkurat det yrket, sant, det er ikkje de så interessert i å utføre i praksis... Så derfor er de god, de er god til å pugge, de er god til å lese, og sånn... Så de kan det. Det teoretiske.

Innstillinga om praksis som eit ”gøy fag” som ein ikkje ”trengte å prestere så veldig godt i” (informant 8, side 167), blir altså først for alvor utfordra dersom ein søker seg til vidaregåande yrkesopplæring, dvs. tidlegast når elevane er 15 – 16 år gamle. Det er seint i utdanningsforløpet å kople praksis og teori som to sider av same sak. Så lenge praksis berre blir formidla som eit ”gøy fag”, eller som ein metode som kan illustrere teorien, vil ikkje opplæringa utvikle ”evnene og føresetnadene”, verken til dei som kjenner seg mest tiltrekte av praksis eller teori.

Informant 6, side 114:

Eg er vel en... praktisk person, praktisk menneske som... av og til trenger teori for å... gjøre praktiske ting, (ler kort) kanskje.

Informant 8, side 184:

Eg har det gøy med teori (ler kort). Eg har lyst å bli forsker så... sier det jo litt og.

For begge desse informantane treng det andre perspektivet for at danninga ikkje skal bli ”halv”. ”Å vere halvdana vil seie at ein isolerer det åndelege frå det konkrete, teorien frå praksis” (Hellesnes 2002:58). Med grunnlag i desse argumentene vil eg, i staden for å diskutere ulike metodar som kan formidle fagutvalet, heller stille spørsmål ved sjølve fagutvalet.

#### 4.4 ”Då tror eg eg hadde virkelig fått brukt alle mine evner”<sup>39</sup>

I den ”allmennfaglege” utdanninga, frå grunnskule til vidaregåande, dominerer den teoretiske kunnskapsrasjonaliteten. ”Omgrepet rasjonalitet er ikkje maktpolitisk nøytralt”, skriv Hellesnes (2002:63). Den teoretiske rasjonaliteten utøver makt over allmennpolitiske og skulepolitiske haldningar, over utdannings- og dannelsesdefinisjonar og over personleg sjølvforståing. Informant 1 er ingen skule-entusiast, men har, i motsetnad til informant 5, innordna seg skulens rasjonale. Men i elevrollen er ho meir ein lydig instrumentalist enn det Læreplanverket (1996:17) kallar eit ”meningssøkande menneske”.

Informant 1, side 24:

Men liksom sånn... niende, åttende og sånn, så tenker man på en måte ikke på hva man kommer til å få bruk for... brøk, eller... hva som skjedde i 1845, eller noe sånn. Jeg tenker ikke så veldig mye over hva jeg kommer til å få bruk for av det som skjedde i Norge i 1845, heller. Jeg vet ikke så veldig mye om hva som egentlig skjedde da heller (ler...).

Eg: Nei. Men du lærer fordi at det er lekse... liksom? Det er mer det?

Ho: Ja. Og liksom sånn... så gjør man leksen, og så får man en bra karakter... og så blir... lærerne og foreldrene fornøyde (ler kort). Og da er det ingen som plager deg... mer (ler kort).

Denne haldninga kan framkalle indignasjon hos mange vaksne: Kvifor innser ikkje slike elevar at dette er nødvendig kunnskap for alle medlemmer i eit opplyst samfunn? Kvifor evnar dei ikkje å sjå seg sjølve i den kulturelle konteksten dei faktisk lever i? Men dette handlar ikkje om å *sleppe* å lære, eller å gjere meningslause ting. Det handlar om å vise eleven det innhaldsmessige argumentet med kunnskapen – ut over det at autoritetane har sagt at den skal lærast - det Skjervheim kallar overtyding, i motsetnad til overtaling. Utviklinga av hypotetisk-deduktiv tenking på det abstrakte planet set den unge i stand til å stille spørsmål ved det han har lært som sant og godt i heim og skule, skriv Evenshaug og Hallen (1994:269). Ungdomen møter samfunnet med spørsmål og kritikk. Det treng derfor ikkje vere metodiske grunnar til at ein elev ikkje lærer. Årsaka kan vere at eleven ikkje vil forsyne seg av den kunnskapen som blir tilbydd, skriv Mellin Olsen. Elevane må kunne sjå meininga med

---

<sup>39</sup> Informant 6, side 125

informasjonen før dei kan fordøye den til kunnskap. Store elevmassar har forlate skulen utan å ha erfart denne meininga (Mellin-Olsen 1989:82ff). Paulo Freire tviheldt på samanhengen mellom kunnskapens frigjerande kraft for mennesket og menneskets motivering for å lære. For han var kunnskapane ikkje didaktisk interessante dersom dei ikkje fungerte som reiskapar for eleven i elevens levde liv. Kunnskapen skulle brukast til å leve *med* verda og ikkje *i* verda (Freire 2005). Dette viser informant 1 gjennom entusiasmen for dei faga ho kan knytte til eigen praksis.

Informant 1, side 25

Engelsken! (...) Den ser eg nytten av... nesten hver dag. Når eg... kanskje snakker med folk som snakker engelsk... eller ser på TV eller hører på sanger...

Og praksisen vitaliserer teorien.

Informant 1, side 19

Forresten så syns jeg det er litt teit det at vi har så lite lekser i engelsk for tiden!

Eg: Å ja? *For* lite?

Ho: Ja!! Ja, vi lærer ingenting! Vi har hatt sånn... tre fire gloseprøver og så... oppgavene, ja de suller læreren vekk... Det meste jeg har lært i engelsk det har vært liksom sånn... fra femte til... åttende.

Ho treng teorien for å styrke praksisen, og ho treng praksisen for å gjere teorien meningsfull. Det spesifikke eksempelet vitaliserer teorien, og teorien forklarar det spesifikke eksempelet (Marton 1979:602ff). Om forståinga kjem gjennom prinsippet eller eksempelet må ikkje vere avgjerande for om eleven får lære. Om forståinga kjem gjennom teori eller praksis må ikkje vere avgjerande for elevens evne-status.

Informant 5, side 94

Det å få et fagbrev i et praktisk fag... det sier nokke om... at du er faktisk i stand til å ta til deg lærdom<sup>40</sup>. Det sier nokke om at du er faktisk i stand til å... gjennomgå et pensum... og mestre det. Hvis du jobber som, no tar eg mekaniker... igjen, eller rørlegger, eller elektriker...

<sup>40</sup> Han kritiserer her universitets- og høgskulesystemet som ikkje lar yrkesutdanningar telje som formelt grunnlag for vidare teoretiske studiar. Informant 5, side 93 og 79:

Ingen skal fortelle meg at den norsken og den matten... , og det samfunnsfaget som eg hadde, og det lovverket eg hadde på (yrkes)utdannelsen ikkje var relevant når eg skulle begynne på (ein institusjon for høgare utdanning) ti år etterpå. Men det var han ikkje. (...) Så eg var nødt å ta alle artiumfagene... for å kunne begynne å studere på (institusjonen for høgare utdanning).

Etter Reform 94 kan ein ferdigutdanna yrkeselev ta eit tilleggsår med "VKII", eller "VG 3", som er Kunnskapsløftets terminologi, med "allmennfaglig påbygging", og få generell studiekompetanse. Ved Høgskulen i Telemark har ein hatt eit prøveprosjekt der eletrikarar med fagbrev kan kome inn på bachelorstudiet i informatikk og automatisering, utan å måtte ta dei allmennfaga som studiekompetansen elles krev. Erfaringane så langt viser at elevar med fagbrev får betre resultatar enn elevar med allmennfagleg vidaregåande utdanning, fordi dei, i følge evalueringsrapportane, har ein praksis som hjelper dei til å forstå dei teknogiske problemstillingane (Evalueringsrapportar Y-VEI).

der er *fryktelig* mye matematikk! Mye, mye mer avansert matematikk der, enn ka det du finner... på andre året på samfunnsfaglinjen på... videregående, altså på artium. Altså, der er andre og tredjegradslikninger, der er... vektutregninger, der er grafer der er vinkler... der er, you name it.

Eg: Altså, ikkje bare i praktisk kunnskap, men også

Han: i rein, teoretisk kunnskap. Altså, det må jo være det! En sveiser må kunne grådig mye kjemi! Fordi at de sveiser med gasser, de sveiser med blandingsforhold mellom gasser... ikkje sant. Men, selvfølgelig, det er ikkje regnestykker... de jobber med. Sant, de får ikkje utdelt et ark fullt av regnestykker. De får utdelt et stykke jern. "Lag dette, ut av dette." Og der kommer forakten inn. Forakten kommer i forhold til det stykke med jern... kontra det som er det store og det fine, nemlig arket, papirarket med regnestykkene på.

Elevers evneprofil uttrykt i skulekarakterar, set vilkår for elevens framtid og er kjernen i prestasjonsmålingane. Men karakterane fortel berre noko om kva skulens fag- og undervisningsmetodar har forløyyst hos eleven, ingenting om kven eleven elles er, eller kva andre kunnskapsrasjonalitetar kunne forløyyst. Forståinga opnar for noko, men då dette "noko" er isolert, dekkjer forståinga til så mykje at resultatet er ei forfalsking, skriv Jon Hellesnes (2002:65f). Dei dårlege, og middelmåtige elevane i PISA-undersøkinga (2004:55, 116, 143, 168) er neppe dårlege, og middelmåtige a priori. Mange forsyner seg berre med så mykje kunnskap at dei kan yte ein akseptabel dose av det skulen spør etter, for å gjere "lærerne og foreldrene fornøyde" (informant 1, side 24).

Informant 6, side 112

Så det er ikkje *så* mykje innsats som skal til for å... klare... å henge med. (...) Ja, altså *henge med* (vi ler...) ikkje få sånne kjempegode karakterer, men... sånn, ja, klare seg.

Men trass i den halvhjarta innsatsen til informant 6, øvde teoriskulen likevel sterk påverknad på han. Ti år under skulerasjonalet pregar elevane sine idear om kva læring eigentleg dreier seg om (jf. Goodson 1992:67). Korleis eit samfunn vel, klassifiserer, distribuerer, overfører og evaluerer den utdanningskunnskapen den meiner er allmenn, reflekterer både distribuering av makt og prinsippa for sosial kontroll, skriv Bernstein (1972:184).

Informant 6, side 113 og 126

det er jo allmennfag som... det er liksom det som er svaret då. Eller, i grunnen for de som... har nokkelunde evner, så er det liksom sånn man, blir man pensa over... på det. Og... søsken og, eg vet ikkje... ikkje foreldre så mykje, men... kanskje mest søsken... Det var det som var det riktige... Ja, og så samfunnet òg, liksom at... de som hadde evner, og de som var flinke, de måtte ikkje... gå på yrkesskolen. (...)

Rådgiver sa jo at eg skulle jo gå på allmenn, då. Det var jo sikkert, liksom. Ja. Og eg var usikker...

I mangel av kunnskap om anna kunnskap og andre utdanningar, vel mange å halde fram med ”allmennfaga”, sjølv om dei ikkje har trivdes, eller lukkast spesielt med desse faga tidlegare. Elevane blir sjølve produsentar av mentaliteten, som i ein sjølvbekreftande sirkel, skriv Goodson (1992).

Informant 2, side 45

Derfor er det lett for mange å velge allmenn etter ti-årig grunnskole. Det er mange som fortsatt er usikker. Eg har hørt om folk som er oppi tredje året sitt i allmenn og de vet fortsatt ikkje ka de skal bli.

Informant 6, side 110

... eg ikkje visste ka eg ville, og då valgte man den breie teoretiske veg.

Eg: Ja vel, så du hadde ikkje nokke sånn... klar forståelse av at... du var møkka lei av teorien, at no... når du endelig hadde sjanse til det så ville du... gjøre nokke... med hendene?

Han: Joo... hadde eg hatt sjøltillit nok og... sånn. Men så var det jo det der at man skulle gå... teori, og det var liksom det som var... det eneste rette. Selv om... selv i ettertid no, så er det ikkje sikkert det... hadde vært, altså det kunne... like gjerne vært greit å begynne på nokke... praktisk ja, og lært seg et skikkelig håndverk... og jobba med det.

Men i staden valde han ein allmennfagleg studieretning, og treivst nokså dårleg med det.

Informant 6, side 118 og 119

Ja. Videregående ble eg *veldig*, *veldig* lei av skole. Utrolig lei. Og slutta jo en dag og. Og, ja (ler kort) begynte på (ein sesongbetont arbeidsplass med ufaglærte) og sa til sjefen at eg hadde slutta på skolen og... spurte om eg kunne få jobbe der. Og han sa at eg ikkje måtte gjø, slutte. Han sa at eg måtte fortsette, for det var viktig med skole. (Kremter.) Så då gjorde eg, eg lydde... eg fortsatte.

Eg: Javel. Kortid var dette?

Han: Det var i andre klassen, midt i andre klassen en gang. Då hadde eg veldig dårlig karakterer, eg hadde ikkje gjort nokken ting for å få de heller då, så (ler kort)... Det var jo... greit det, men... Eg hadde bestemt meg for å slutte, ja. (Kremter.) Så då... var eg veldig lei, ja. Og så var det nokke med at eg følte eg ikkje passet inn i det der... i alle fall ikkje i den klassen der, for der var det sånn (namnet på studieretninga)... -linje, og folk gikk rundt med... sånn frakk og... stresskoffert og sjekka børsnoteeringene i friminuttet. Og det syns eg var så kvalmt at eg... klarte ikkje å identifisere meg med sånne... folk. ...Så det. Men eg gikk no, eg fortsatte no og... ja, fikk no... papiret. Ja. (Ler kort.)

Eg: Ja. Men du gjorde ikkje nokke mer innsats etter du hadde snakket med han (sjefen på den sesongbetonte arbeidsplassen)?

Han: Nei... bare sånn at eg klarte meg, då. Sånn. Men... det var jo en gang eg måtte gjøre en innsats for i det hele tatt å få papiret då. Og då las eg jo den natten. Så (vi ler)... eg klarte meg. (...) Eg begynte klokken elleve. (Vi ler.) Eg tenkte, ”ja no får eg, hvis eg skal klare dette her så får eg begynne”. Så las eg heile natten, så gikk eg rett på... skolen og tok eksamen,

eller var det tentamen, eg tror det var eksamen. Då klarte eg fire. Så det var no... greit nok. ...Og då låg eg på null gjennom hele året. Null og en. ...Det var det eg hadde i karakter... gjennom hele året før. ...Men eg hadde ikkje gjort en dritt. Eg var ikkje interessert i det.

Denne informanten vart som nemnd lærar som vaksen. Kva lærararbeid kan han gjere med desse erfaringane som bakgrunn? Han er, som eg har vist tidlegare, kritisk og oppgitt over det sterke, og stadig aukande teorifokuset, men kontakten med elevane gjer arbeidet likevel meningsfullt.

Informant 6, side 113

Eg: Det er... kontakten med elevene som er...

Han: Ja, det er det som redder hele greien. Det er det som er... det gode. Det positive.

Eg: Ja. Så du er ikkje nokke sånn... fagentusiast

Han: Jo! Jo, det er eg. I alle fall i de fagene eg underviser i no, sånn som i (han nemner tre skulefag) og sånt, så er det... Eg er veldig interessert i de fagene, og det er nokke som kommer mer og mer med alderen, nesten.

Hans eigen, marginale ambisjon om berre å "henge med" i grunnskulen, må ikkje forståast ut frå eit marginalt "evnenivå", men ut frå korleis den allmennfaglege utdanninga var tilpassa "evnene og føresetnadene" hans. Den vidaregåande utdanninga som kunne møtt han betre var utanfor rekkevidde, fordi ikkje var blitt kjent og fortruleg med den, og fordi han ikkje hadde fått respekt for den.

Informant 6, side 125

...med det eg vet no og sånn, så tror eg at eg burde... begynt på en praktisk linje etter... ungdomsskolen på nokke eg virkelig var interessert i, og satsa, og trodd på meg sjøl... og ja, levd av det no. Då tror eg... at eg hadde blitt endå mer fornøyd. Ja.

(...)

Eg: Har du anelse om ka det kunne ha vært for et fag... for et yrke?

Han: Jaaa, for eksempel lage nokke. Altså... lage instrument, for eksempel... eller ett eller annet sånt, eller... lage maskiner (ler kort)... nokke sånn

Eg: Ingeniør?

Han: Ja, nokke ingeniør-aktige greier ja, nokke sånt, kanskje. Det tror eg kanskje kunne... Då tror eg eg hadde virkelig fått brukt alle mine evner. ...Først funne et behov og så... lagd en lur ting, og så... solgt den (ler kort).

#### 4.4.1 ”Mer allsidig i sinnet”<sup>41</sup>

Informant 4 går i femte klasse, og meistrar teorifaga godt. Kanskje han er for ung til å ha oppfatta den verdirangeringa mellom faga som informant 5 og 8 snakkar om, eller kanskje det er fordi han enno ikkje har byrja med karakterar - i allefall vurderer han faga meir pragmatisk og mindre prestisjemessig enn det bl.a. informant 5 og 8 gjer (sjå også Bourdieu 1972). Han konstaterer at

Informant 4, side 67

...en ganske normal person, ville likt bedre å... jobbet med nokke... sånn der... kunst og håndverk-greier, enn å sitte å skrive i en bok.

Men kva med han sjølv?

Informant 4, side 68

For min del så ville eg valgt kunst og håndverk fordi at... då kan du tenke på et resultat, men du kan ikke sitte å tenke på å skrive ut denne skriveboken her, sant?

(...)

Eg: Men du liker jo, eller i alle fall klarer deg bra i de teoretiske fagene også, i de... skrive...

Han: Ja, klarer det for så vidt bra, men... det betyr på *langt nær* at eg liker det. Det er liksom... for å få skiten unnagjort... for å si det sånn.

Likevel innser han at begge delar må til. Kunst og handverk er kjekt, men

Informant 4, side 68 og 69

Ja, altså vi kunne liksom ikkje sittet hver eneste dag på skolen med de der greiene der, sant. Det minner meg på når vi skulle pakke de der bøkene hos (nærare identifisering), sant... så satt eg og en jente som var... ett år yngre enn meg (nærare identifisering), og så tenkte vi: ”Tenk å liksom måtte jobbe med dette hver eneste dag, då hadde vi blitt bare...”, sant. Og det kunne det blitt med kunst og håndverk også, hvis du måtte jobbe med det... i... eh, rundt om førti timer i uken,- førti timer i uken med bare kunst og håndverk, då hadde du blitt *dum*, rett og slett.

Informant 4 formulerer her i klartekst poenga til både Hellesnes og Humboldt (1960:235):

”Den fremste oppgåva i vårt tilvære er å gi omgrepet menneske i vår eigen person eit størst mogeleg innhald, så vel medan vi lever, som utover denne tida, gjennom spora som vi etterlet i vår levande verksemd. Denne oppgåva kan løysast berre ved å knytte sjølvet til verda i den mest allmenne, levande og frie vekselverknad”.

Dette noko alle informantane støttar.

---

<sup>41</sup> Informant 7, side 139



Informant 7, side 138 og 139

...eg tror det er veldig... viktig at folk har prøvd forskjellige ting i... forskjellige jobber før de... blir voksen, eller... i sitt liv, altså. For det... har de veldig igjen for. Sjøl en lærer, hvis han har... prøvd forskjellige jobber før han ble lærer så har han veldig nytte av det av og til i... jobben sin òg. Mange sånne... vi kommer ut for ting som vi har nytte av. Og så, for ikkje å snakke om at de er mer allsidig i... sinnet av å ha prøvd litt... annet enn bare... teorien.

Og omvendt - ein blir meir allsidig i sinnet av å prøve noko anna enn berre praksis. Dette argumentet får mange teoritrøytte høyre når dei slit med skulemotivasjonen.

Informant 6, side 111

...men det er jo bare å... altså prøve å si til de som er skolelei og de som er lei... av norsk og matte og sånt at... i de fagene som de har lyst til å jobbe med - som for eksempel hvis de skal begynne på mekanikk og sånt - så er jo det... viktig å kunne matematikk og norsk då og. Og de får jo det igjen, så det... er dumt å gi fullstendig blaffen i de fagene selv om man er... bare interessert i... praktiske ting.

Eit allsidig sinn er eit sinn med mange typar dygder og kunnskapar. Men eit allsidig sinn må også vere noko meir enn summen av mange kunnskapar, og på dette punktet trekkjer Hellesnes (2002) skillet mellom danning og utdanning (jf. teorikapittelet). Oppsamla kunnskap kan resultere i "sprenglærd toskeskap" (Hellesnes 2002:47) dersom "mangt-vitinga" ikkje inngår i ein refleksjon som konstituerer fagmangfaldet (Hellesnes 2002:49). Vår erkjennande subjektivitet og daglegverda er utgangspunktet for denne refleksjonen, og det hender at "menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom" i så måte utviser større visdom, eller danning, enn den utdanna (Hellesnes 2002:52f). Kan skulen, med sitt sterke teorifokus, sikre koplinga mellom den erkjennande subjektiviteten og daglegverda? Ser elevane samanhengane mellom kunnskap og røyndom, teori og praksis? Under intervjuet med informant 8 skisserer eg ein skala, med praksis nederst og teori øverst. Eg spør kor på skalaen ho er når ho arbeider på sjukeheimen.

Informant 8, side 184 og 185

Da er eg nesten... helt her nede (i praksisområdet). ...Fordi at eg har jo... ja, det er ikkje noe teori der, egentlig (ler kort). Sant, eg lærer jo litt medisinsk men... det er ikkje... eg har jo ikkje noe... nei.

Eg: Ja vel. Så... den kunnskapen - for du får jo en kunnskap også, som gjør at du er en annen i dag enn du var... den dagen du begynte der -

Ho: Ja.

Eg: ka, hvilken kunnskap er det då? ...Altså...

Ho: Ka eg har lært der?

Eg: Ja, altså er det en kunnskap som høyrer til her nede (eg peikar på praksisområdet), altså er det en praktisk kunnskap vil du si? ...Eller?

Ho: Ja. ...Det er en kunnskap om at... altså, det eg har lært mest... der, er egentlig at, sånn som eg sa i begynnelsen, det hadde vært fint om (ein nær slektning) levde no, sant, fordi at da hadde eg satt mye mer pris på... det at (den slektninga) var så frisk. Altså, eg har lært at... det ikkje er... sånn som vi tror det er (ler kort). ...Det er ikkje så godt... nei. Eller det er ikkje alle som har det like godt, sant. ...Og det å bli gammel kan være helt forferdelig (ler kort).

Eg: Ja. Og det, det er en kunnskap som sorterer her, altså (eg peikar på praksis-området).

Ho: Mmm. Eg tror det.

Eg: Ja. Menneske...

Ho: (Avbryter) Det er ingen noen gang som har fortalt meg det... eh, selvfølgelig har eg hørt om noen som... besteforeldre som blir dement og sånn, men... det var sånn at eg måtte oppleve det... for å se det... for å skjønne det.

Eg: Ja. Men (...) du kunne jo... gjort ka som helst med de pasientene egentlig då, men du har en forklaringsbakgrunn på *korfor* du skal være sånn mot de. Men er det... kun hentet i sånne... instinkter, nesten mer, altså det er ikkje en... det er bare en sånn følelse av at vi må være snill eller... forstå og være tolmodig og sånn, men det er ikkje nokke... det at du ikkje kaller det for teori, er det fordi at du ikkje har fått det... i en skolesituasjon, eller?

Ho: Ja. Mmm. Og fordi at eg ikkje sitter å lesar noe... men fordi at eg går rundt å lærer ved å se og gjøre.

Læringa på sjukeheimen, slik ho skildrar det, liknar meir på verdier enn på kunnskaper. Ho har lært å sette pris på god helse, noko ho "måtte oppleve for å skjønne". Det ho elles lærer, lærer ho ved å "se og gjøre", men ho peikar ikkje på det tanke- og refleksjonsarbeidet som blir utført saman med dei praktiske handlingane. Det treng ikkje å bety at ho er ein dårleg praktisk, eller at ho ikkje greier å forklare kvifor ho gjer som ho gjer i arbeidet sitt.

Spørsmålstillinga mi stenger kanskje også for at svaret kan vere eit både-og? Likevel verkar det som sambandet mellom erfaringane og teorien er uklart knytt for henne. "Det er ikkje noe teori der", kan tyde på at ho ikkje ser teorien i praksisen, på same måte som ho i skulen har lært å kjenne teori utan praksis: Teoretisk kunnskap får ein ved å "sitte å lese noe".

Kommunikasjonen mellom teori og praksis, som Tom Tiller (1998:25f) skriv om, er i dette tilfellet svakt eller umedvite etablert. Eit reflektert samband mellom teori og praksis genererer kommunikasjon som går begge vegar; erfaringane utfyller dei generelle kunnskapane, og dei teoretiske kunnskapane skjerpar erfaringsblikket og skapar nye kategoriar og koplingar (Tiller 98:25f). I dette samspelet mellom praksis og teori kan dei Humboldske og Hellesneske dannelsesideala realiserast: Sjølvvet blir knytt til verda i den mest allmenne, levande og frie vekselverknaden, og mangt-vitinga inngår i ein refleksjon over den erkjennande

subjektiviteten og daglegverda. Informant 5 gir eksemplar på eit medvite og tett samband mellom handlingar og teoretiske refleksjonar. Når eg spør kor på praksis-teori-skalaen han er når han arbeider, svarer han:

Informant 5, side 101

...i løpet av et døgn på jobb... så er eg på hele skalaen. (...) eg gjør grådig mange praktiske ting... på jobb, men eg har... en teoretisk forankring for det. Hvis noen spør meg hvorfor eg gjør akkurat det eg gjør, så kan eg gi en teoretisk, faglig begrunnelse for det... Og då være det seg, det er en praktisk jobb å gå ute å leite etter en ungdom... sant, men eg har en teoretisk begrunnelse for hvorfor eg gjør det. Ehh, det er for så vidt en praktisk jobb å nekte å hente en ungdom, som ringer klokken to om natten og er i byen og vil hjem. Sant, altså, sjøl om det er en passiv, praktisk handling, så er det en praktisk handling, men eg kan gi en teoretisk, faglig vurdering på hvorfor.

”Fornuftig og sjåande praksis er det same som danna praksis”, skriv Hellesnes (2002:56), og ser kritisk på fagmannen som fordjupar seg i sine partiklar og strukturar, men som når han løftar blikket og ser rundt seg forstår ingenting. Daglegverda, eller praksis, må vere utgangspunktet for det vitskapelege blikkets synsstad, fordi daglegverda, eller praksis, hindrar fiksering og absoluttering av ein framstillingsmåte (Hellesnes 2002:51). Konsentrerer ein seg berre om teorien og let ånda svive i dei evige idèhimlane, vil praksis sige ned i dei anonyme samfunnskraftene (Hellesnes 2002:58). Men korleis hindrar praksis, eller daglegverda, fiksering og absoluttering av framstillingsmåtar?

#### 4.5 Praksis er fleirfagleg

Humboldt svarar at det berre er verda (praksis) som ”omfattar all tenkeleg mangfald, og berre den eig eit så uavhengig sjølvstende at den kan sette naturens lover og skjebnens avgjerd opp mot vår viljes sjølvrådigskap” (Humboldt 1960:237). I fornuftig og sjåande praksis er det ikkje mogeleg å følgje teoretiske kart, fordi dei berre fortel halve historia. I fornuftig og sjåande praksis er det ikkje mogeleg å skli frå modell av realiteten til realitet av modellen (Taylor 1993:55). Schön samanliknar praksis-landskapet med sumpen; Den er rotete og forvirrande, og den unndrar seg tekniske løysingar.

Informant 5, side 90

... no jobber eg på gulvet... i (ein sosial institusjon). Eg jobber med verstinger... og (...) trives kanongodt med det, men det er knallhardt. Sant, altså, du ligger fysisk å slost med de... flere ganger i uken. Ehh... vi blir banket opp, vi har ukentlig kontakt med politiet, altså... de er virkelig verstinger, og volden blir verre og verre og... mer og mer rus, og... ja.

Praksisarenaen er åpen, noko som gjer det umogeleg å arbeide isolert med kunnskapsdelar, eller å absoluttere ein framstillingsmåte.

Informant 5, side 104

... og der, tenker eg, der er det en forskjell, fordi at, i hvert fall i yrkesfagene, i de praktiske fagene så har den... flerfagligheten alltid vært der. Man har alltid hatt kontakt med de andre yrkesgruppene. På et bygg så jobber rørleggaren, elektrikaren, tømraren... og muraren sammen. Og de er helt avhengige av... at den ene gjør ferdig det ene før den andre kan begynne på det andre. For hvis ikkje må de vente på hverandre. ...Ikkje sant? Og *det* er ikkje i den akademiske verden. Der lager man svære prosjekter på at "nei, *no* må vi ha en flerfaglighet", eller man kaller det "tverrfaglighet". Og då, altså det tverrfaglig-ordet, det gir meg kuldegysninger. Fordi at, då går man på tvers av fagene, man blir tverr... ikkje sant? Så... og det er jo nettopp det som ikkje skjer i de praktiske fagene, for det *kan* ikkje, for då bryter det sammen, hvis det blir tverrfaglig... då bryter det sammen. (...) Der må man ha en flerfaglighet.

I sameksistensen mellom fleire fag, ulike grupper, eller menneske, er kommunikasjonen sjølve kjerna i dannelsprosessen. Slik sameksistens, eller dialog, er ikkje berre eit nødvendig utgangspunkt for danning. Den viser seg også som eit behov og ein lengsel, som er vesentleg for trivsel og mening.

#### 4.6 Lengselen mot dialog

Dale og Wærness (2003) peikar på at altfor mange elevar ikkje presterer tilfredstillande fagleg, og mange har heller ikkje særlege ambisjonar om prestere bra. Derimot spelar venene ei viktig rolle i skulekvardagen. Dette finn eg også i min eigen empiri: Eit godt, sosialt liv på skulen kan på mange måtar erstatte den meininga og det innhaldet som var tiltenkt skulelæringa.

Informant 3, side 39

Eg: ... ka var det kjekkeste med grunnskolen, og ka var det dummeste med grunnskolen? No tenker eg de ti årene. (...)

Ho: Mmm. Eg synes det var kjekkest med... venner og sånn. Og at vi fant på ting med klassen... sånn byturer og sånn. Eg synes klassen eg gikk i var veldig grei... (...) Men det dummeste var vel kanskje... det var veldig mye arbeid. Masse sånn prøver og sånn. Det var det en del stress med.

Det er nærmast til tross for, og ikkje på grunn av undervisninga at desse informantane trivst på skulen.

Informant 1, side 6

Skolen har alltid vært sånn der "uæhhh...", no er det snart mandag, nå skal jeg på skolen", men det er liksom sånn, det er det sosiale som gjør skolen gøy.

Som eg var inne på i teorikapittelet, forklarer Dale og Wærness den sterke orienteringa mot vener delvis slik at elevane forskyver gleda til dei aktivitetane som fremjer realistisk suksess:

”medelever og venner speiler deres storhet, selv om de ikke yter noe” (Dale og Wærness 2003:125f). Vener blir i dette lyset ei dårleg erstatning for læring. Men kva kvalitetar finst i dei intersubjektive venerelasjonene? Korleis kan vener vege opp for ein utilfredstillande læringssituasjon?

”Dei andre” spelar ei avgjerande rolle i konstruksjonen av sjølvvet. Det er medvitet om den Andre som gir meg omgrep om min synstad, min kropp, mi åtferd og mitt indre. Min eigen forståingshorisont viser til og føreset den Andres, og omvendt, skriv Hellesnes (2002:58f). Det er eit gjensidig føresetnadstilhøve, og for informantane er deltaking i slike konstallasjonar avgjerande for tilværet.

Informant 2, side 49

Eg: Men... er det riktig å si at du mistrivdes med de siste årene på ungdomsskolen? Var det sånn...? Det gjorde du heller ikkje, sant?

Han: Nei. Eg hadde det ganske bra. Det var litt sånn... at eg hadde lyst å velge et yrke, liksom... og slippe all teorien. Men, eg hadde det bra på ungdomsskolen, liksom.

Eg: Mmm. Men då av sosiale... grunner?

Han: Ja. Ja, selvfølgelig.

Eg: Ja. Selvfølgelig?

Han: Det er liksom... Trives du ikkje sosialt så trives du sikkert ikkje på skolen heller.

Deltaking i dialogar er avgjerande for skapinga av sjølvvet, men deltaking i dialogar er også avgjerande for læring og danning, slik eg har drøfta over. ”Det forståande subjektet prøver ut forståinga si på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstod noko dei før ikkje forstod” (Hellesnes 2002:59).

Informantane lærer i dei situasjonane dei sjølve kan vere med å formulere, eller utøve kunnskapen i dialog med omverda. Informant 5 opplevde dette i sjøfartsfaget.

Informant 5 side 87.

og der... funket det på en måte med at de traff... nokke i oss, og det funket, ja at de traff... ja, ka skal eg si då... en verden vi var i? (...) ...det var rom for å... bruke våres kunnskaper. Sant, altså der var rom for... at vi faktisk kunne nokke om det vi holdt på med.

Informant 3 opplevde det i Krl-faget.

Informant 3, side 59

Det er ikkje på grunn av... det har ikkje noe med... kristendom å gjøre, det er mer sånn at vi diskuterer og sånn... forskjellige synspunkter. Det er veldig mye debatt... når vi har Krl. Det liker eg veldig godt.

Når skulefaga ikkje dekkjer behovet for dialog, eller ikkje "speiler deres storhet", slik Dale og Wærness uttrykkjer det, blir vener og familie desto viktigare. Tilgang på gode relasjonar og dialogar synes å vere føresetnaden for at elevane likevel slår seg til ro med skulerasjonaliteten, sjølv om skuleprestasjonane isolert sett ikkje gir så sterke grunnar for sjølvstadfesting.

Informant 2 og 3, side 55 og 56

Eg: Dokkar er ikkje noe sånne rebelske ungdommer, sant? ...Dokkar vil ikkje beskrive dokkar som det? Dokkar er veldig... greie og har god kontakt med foreldrene dokkars og...

Ho: Mmm (stadfestande).

Eg: ...og det er ikkje nokke sånn der... "bryte ut og gjøre... galne ting"?

Ho: Nei.

Han: Nei.

Eg: Nei. (...)... dokkar har innordnet dokkar fint i... både hjem og skolelivet, sant?

Ho: Mmm. Ja

Han: Ja.

Eg: ... Dokkar har ikkje behov for noe annet heller?

Han: Nei. Eg har det bra (ler kort).

Ho: Ja.

Eg: Ja... Ka skyldes det, tror dokkar? Ka tror dokkar er grunnen for at nokken gjør det, og dokkar gjør det ikkje?

Ho: Eg har jo vokst opp med ganske sånt... positivt miljø, liksom. Eller venner som er ganske fornuftig, egentlig. Så... det kan hende det er derfor eg ikkje har blitt sånn. Og så syns eg jo at vi har greie foreldre, og sånn (ler kort).

Eg: Ja. Ja det tror eg på. Er du enig i det, (namnet på guten)?

Han: Ja. Det har mye med miljøet å gjøre. De du kommer i kontakt med og... oppdragelsen til mine foreldre og sånn.

(...)

Ho: Ja, eg føler hon (mora) lytter veldig mye til oss, og sånn. Og så... det er mest sånn at... vi, eller eg som kommer til hon, liksom. Hvis det er noe eg lurar på eller sånn. Mmm.

Eg: Ja. Ja, dokkar blir tatt på alvor, rett og slett?

Ho: Ja.

Han: Mmm. Hon sier at hon... Hon lytter veldig, og har veldig lyst å vite om ka som skjer, ka vi gjør, og sånn. Hon er veldig interessert i å... høre kordan vi har det, og sånn. At vi har det bra, og... De lytter veldig.

Ser vi elevane si orientering mot dialog i samband med ynsket om allsidig påverknad, har vi frå elevane si side eit godt utgangspunkt for læring. Då er det opp til den som skal undervise, om ho kan inngå i eit subjekt-subjekt forhold med den som skal ta i mot kunnskapen. Vi må gå i dialog med elevens motivasjon og ubrukte potensiale for læring, framfor å fokusere på undervisningsmetode og moglege hindringar for læring, skriv Mellin-Olsen (1989:82ff).

#### **4.7 Å legge til rette for danning**

Den 10-årige, obligatoriske allmennutdanninga står i eit særleg forpliktande forhold til danningsverdiane, fordi den utdannar og pregar alle menneske, uansett erfaring, disposisjon og modning. Den må derfor legge ein vid kunnskapshorisont til grunn, både for å ivareta kvart individ, men også for at kvart individ skal kunne sette "Det andre" i ein samanheng som ikkje virkar tildekkande. Utdanninga gjer danninga meir og meir umogeleg, skriv Hellesnes.

Odlinga av funksjonsdyktige ekspertar for storsamfunnet går på kostnad av forståinga av den heilskapen som dei ulike ekspertiseutdanningane skal tene. Vi treng derfor ei rehabilitering og samstundes ei utviding av dannelsingsomgrepet. Ei utviding, og dermed ei rehabilitering av dannelsingsomgrepet er i følgje Hellesnes (2002:73) føresetnaden for å kunne plassere utdanningsspørsmålet i ein sømeleg samanheng. Eg finn støtte for dette synet i informantane sine forteljingar. Skulen erkjenner ikkje heilskapen, eller stimulerer til forståing av heilskapen. Skulen stimulerer derimot elevane til å bli så lik eit avgrensa og ferdigdefinert rasjonale som evnene deira tillet. Utdanninga skapar dermed elevar med ei avgrensa kunnskapsforståing, elevar som kjem evnemessig til kort, og/eller elevar som må søke alternative arenaer å realisere seg i for å finne heilskap og mening. Teorifokuset skapar dannelsismessige, vitskapelege, etiske og pedagogiske problem som også går ut over dei verdiane det vil verne om: Når teorirasjonaliteten ekskluderer praksis, ekskluderer den også seg sjølv.

Det skulerasjonelle fokuset på "evnenivå" bør erstattast med eit fokus på den rikdomen som finst i variasjonane, eller i "hovuda sine ulikskapar", som Humboldt (1960:239) uttrykkjer det. I ei bok om spesialpedagogikk står nokre refleksjonar omkring norm og avvik som i denne samanhengen er interessante. Monica Dalen (1994:9ff) skriv at definisjonen på



funksjonshemming er bestemt av kva samfunnet definerer som avvikande. Dersom eit samfunn er konstruert slik at det imøtekjem variasjonsbreidda i folkesetnaden, vil svært få bli definert som funksjonshemma. På same måte vil ei utdanning som imøtekjem variasjonsbreidda i samfunnet skape fleire utdanningsvinnarar, og styrke eit rikare samfunn som i sin tur vil rehabilitere og utvide danninga.

#### 4.8 Konklusjon

I Opplæringslova § 1 – 2, står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Eg har tidlegare presentert to moglege forståingar av denne formuleringa:

- 1) Opplæringa skal tilpassast elevane: Opplæringa skal formast slik at evnene til eleven blir utvikla. Har eleven for eksempel evner som går i praktisk retning, skal desse særleg stimulerast.
- 2) Elevane skal tilpassast opplæringa: ”Opplæringa” har eit gitt innhald, men skal ta omsyn til dei førestnadene eleven har når det gjeld å ta dette innhaldet til seg.

Det er denne andre forståinga som gjeld for den obligatoriske opplæringa, og det er det teoretiske kunnskapsidealet som pregar lærestoffet. Sjølv om opplæringa etterkvart har tatt i bruk ein del praktiske undervisningsmetodar, er *måla* framleis prega av den over hundreårige akademiske dominansen i utdanninga (Goodson 1984:43). Den teorien og empirien eg har lagt fram og diskutert i denne oppgåva gir grunnlag for ei utviding av dette innhaldet. Både pedagogiske (Säljö 2001:78ff), etiske (Skjervheim 1992:172ff), vitskapelege (Taylor 1993:55) og danningmessige (Hellesnes 2002:47ff) argument peikar mot at lærestoffet bør utvidast til også å femne om praktisk kunnskap. Eg vil på dette grunnlaget formulere ei tredje forståing av opplæringslova, som går i retning av ein kombinasjon av forståing 1 og 2, men med ei utviding av 2:

- 3) Opplæringa må tilpassast elevens særlege disposisjonar, og eleven må orientere seg innanfor eit allment lærestoff, men dette allmenne lærestoffet må også inkludere kunnskapar som hittil har vore definert utanfor skulerasjonaliteten. Som ein naudsynt konsekvens av det utvida lærestoffet<sup>42</sup>, må undervisninga organiserast på fleire måtar. Her kan erfaringar frå yrkesutdanningane vere verdifulle. Praksis skal altså ikkje berre

---

<sup>42</sup> Det ligg utanfor denne oppgåva sine rammer å diskutere korleis dette utvida lærestoffet kunne vore ihopsett, men faga kunne eventuelt ordnast kategoriar, for eksempel omsorg, teknikk, estetikk, osv., der eleven kunne velje eitt eller fleire fag innanfor kvar av kategoriane.

inn som ein måte å lære teori på, den skal først og fremst gi kroppsleg og intellektuell opplæring i praktisk kunnskap, generelt for å knyte elevane til meining og røyndom, spesielt for å vise og vidareføre vår samfunnshistorie (sjå Saugstad Gabrielsen 1990:36ff). Dessutan, når teori og praksis vert kopla og uhindra kan utfylle og opplyse kvarandre, vil fokuset på evnenivå få mindre merksemd. Når fleire elevar finn, og får utvikla sine evner og føresetnader, vil merksamda rettast mot potensiala. Dette likeverdige mangfaldet vil gi alle elevane eit vidare kunnskaps- og kulturperspektiv som styrkar kompetansen for dialog, og dermed for danning.

Forholdet mellom praksis og teori er ikkje ei rangert utvikling frå kvalitativt lavare til kvalitativt høgare erkjenningnivå. Forholdet mellom praksis og teori er hermeneutisk: Det er ei veksling mellom ulike, men likeverdige sfærer som gjensidig korrigerer kvarandre mot stadig breiare og djupare forståing, og er ein prosess som ikkje kan avsluttast.

Informant 5, side 89

Eg: Når du sier at du tenker livet epokevis, altså... er det en stigende pil her? Føler du at du når opp til en slags... foredling? Er det en utvikling som... ender i noe... stort, eller er det bare en linje der du har forskjellige erfaringer? Er det sånn at når du ser hele ditt liv under ett, så... føler du at du... *utvikler* deg... at alle trinnene må til for å komme opp på et nivå der du føler at du har... nådd en slags tilfredshet... Det å fylle livet med en... en god mening, som du virkelig føler deg tilfreds med? (Ler) Et utrolig vanskelig spørsmål...

Han: Nei, eg tror eg skjønner ka du mener, men nei (ler kort.) ... Eg hadde nær sagt, eg tror mer på... dette med epokene i et sånt Erikson-perspektiv<sup>43</sup> ... enn ka et Maslow-perspektiv... For sånn som eg forstår deg, så tenker eg at det blir litt sånn behovspyramide... aktig... Men eg tenker mer at... det eg gjør i... min periode, no (i dette desenniet), gjør meg i stand til å... *ta* de utfordringene, og då blir det naturlig å *få* de utfordringene... som kommer no, når eg er (i neste desennium). Ikkje fordi at eg vil komme på et høyere... sted i hierarkiet, men fordi at eg vil... fordi at erfaringene mine... gir meg... Eg lærer nokke gjennom erfaringene mine som gjør at eg får lyst til å gjøre nokke mer, nokke nytt.

---

<sup>43</sup> Her viser han til Erik H. Eriksons teori om åtte stadier i den psykososiale utviklinga. Kvart stadium har ei krise der utfallet blir bestemmende for den vidare utviklinga (Evenshaug og Hallen 1993:262f). Her har læringsprosessen ein flatare struktur enn i Maslow sin hierarkiske modell.

## Kjelder

Befring, Edvard (2002): *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bergens Tidende (2005): Fant ikke mening med noe. 23. oktober, side 39ff.

Bergens Tidende (2007): Språk taper, realfag vinner. 15. mars, side 4f

Bergens Tidende (2007b): Flere unge menn på attføring. 15. desember, side 6f.

Bergens Tidende (2007c): Kun skoleflinke verdsettes i dag. 16. desember, side 13.

Bjørk, Ida Torunn (2003): Å lære praktiske ferdigheter i sykepleie. I: Ida Torunn Bjørk, Mari Skancke Bjerknes (Red.) *Å lære i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, Pierre (1972): *Systems of Education and Systems of Thought*. I: Earl Hopper (ed): *Readings in the theory of educational systems*. London: Hutchinson, s. 159–183.

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: A Social Critique of The Judgement of Taste*. Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Dale, Lars Erling og Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Dalen, Monica (1994): "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, Arild (1998): Kulturell kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*. 1/2, s. 75–106.

Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Dokka, Hans-Jørgen (1988): *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739 – 1989*. Oslo: NKS-Forlaget.

Dunn, Rita, Shirley Griggs (red.) (2004): *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

Englund, Tomas (2004): John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I: Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, Trond Berg, Knut Erik Tranøy, Guttorm Fløistad (1985): *Filosofi og vitenskap fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evalueringsrapportar Y-VEI: <http://www.hit.no/main/content/view/full/7578>

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Hallen (1993): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

- Fanaposten (2004): Reformelevene dropper ut. 2.mars, s. 5.
- Fanaposten (2007): Elevene velger realfag fremfor språkfag. 16. mars, side 3
- Fog, Jette (2001): *Med samtalen som utgangspunkt*. Danmark: Akademisk forlag.
- Fossland, Jørgen (2004): Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – det moderne universitetet. I: Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, Michel (1977): *Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P. (1970/2005): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglestad, Otto (1997): *Pedagogiske prosessar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, Tone Saugstad: Hvorfor har vi de praktisk-æstetiske fag i skolen? I *Bedre skole 1990* (2): 30-38.
- Gilje, Nils og Harald Grimen (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodson, Ivor F. (1992): On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. I: *Sociology of Education*. Vol. 65 January.
- Grundtvig, Nicolai Frederik Severin (2004):  
[http://www.ugle.dk/nu\\_skal\\_det\\_aabenbares.html](http://www.ugle.dk/nu_skal_det_aabenbares.html)
- Gustavsson, Bernt (2004): Aristoteles: Förundrans och klokhetens tänkare. I: Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (1995): Den komplekse fornuft. Noen foreløpige svar. I: Tore Eriksen og Knut Ove Eliassen (red.) *Fornuftens former. Habermas og Lyotard. En antologi*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Hatch, Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helland, Håvard og Terje Næss (2005): *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av elevinspektørene 2004*. Oslo: NIFU STEP
- Hellesnes, Jon (1969/2002): *Grunnane*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, Jon (1975): Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem. Oslo: Gyldendal.
- Hestholm, Grethe Nina (2005): Det kulturelle apartheid. Kronikk I: *Bergens Tidende*, 3. oktober, side 25.

Hestholm, Grethe Nina (2008): "Jeg holder vel ut." Kritikk av grunnskulens teoretiske kunnskapsideal. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 1/2008.

Holden, Finn, Hallvard S. Holmboe, Jul Myhrvold (1984): *Vår eiga tid frå 1945 til i dag*. Oslo: Tanum-Norli

Humboldt, Wilhelm von (1960): *Theori der Bildung des Menschen*. I: *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. Bind 1. (Utdraga er omsette av Christoph Kirfel. Grethe Nina Hestholm og Norvald Hestholm har vore med på fornorskinga.)

Kjærnsli Marit m.fl (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli Marit m.fl (2007): *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvittingen, Ida (2007): Nordmenn vil ikke lære språk. I: *Forskerforum. Tidsskrift for forskerforbundet*. Nummer 9, 2007

Lindèn, Nora (1997): *Stilladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim.

L97 (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.

Marx, Karl (1844/1992): *Det fremmedgjorte arbeidet*. I: Birkeland, Å.: *Karl Marx. Arbeid. Kapital. Fremmedgjøring. Sentrale tekster av Karl Marx*. Oslo: Falken Forlag

Marx, Karl (2005): *Kapitalen*. (Første bok, del 2) Oslo: Forlaget Oktober as.

Marton, Ference (1979): Skill as an Aspect of Knowledge. I: *The Journal of Higher Education*. Vol 50, Issue 5, s. 602–614.

Mellin-Olsen, Stieg (1989): Om å sette kunnskaper fri. I: Mellin Olsen (1989) *Om kunnskap*. Bergen lærerhøgskole.

Michelsen, Trude (2006): *Elevråd og demokratisk praksis: Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell medvirkning?* Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Myhre, Reidar (2000): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Myhre, Reidar (1998): *Den norske skoles utvikling. Ide og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Opplæringslova: Tilgjengeleg pr. 29. januar 2008 på:  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

PISA 2006 Finland: <http://www.pisa2006.helsinki.fi/>

Platon (2006): Gorgias. I: *Platon. Samlede verker III* Oslo: Vidarforlaget A/S. Side 147 – 258.

Reform 94:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger\\_brosjyrer/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404)

Ringborg, Monika (2004): Platon: En överskridande pedagogisk tänkare. I: Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rundskriv F-12/2006B. Tilgjengeleg 26. november 2007 på:

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1961#Fag-%20og%20timefordeling](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961#Fag-%20og%20timefordeling)

Santrock, John W. (1989): *Life-Span Development*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers

Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.

Schön, Donald (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Severud, Jon (2007): Skolen er syk. Kronikk I: *Bergens Tidende*, 6. desember, side 11.

Silverman, David (2001): *Interpreting qualitative data*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Skjervheim, Hans (1992): "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi". I: Erling Lars Dale (red.) *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal Akademisk. Side 65 – 78.

Skjervheim, Hans (1992): "Det instrumentalistiske mistaket". I *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Det Blå Bibliotek, Universitetsforlaget. Side 172 – 178.

Skogheim, Dag (1998): Er det derfor? I: Kåre Kverndokken og Anne Marie Skumlien (red.) (1998) *Leseboka for grunnskolen, bind 9*. Gyldendal Norsk Forlag ASA 1998 (Gyldendal Undervisning)

Skoleporten (2007): Tilgjengeleg 26. november 2007 på:

<http://www.skoleporten.no/templates/default.aspx?id=2011&epslanguage=NO>

Stortingsmelding nr. 30 (2004): *Kultur for læring*. Oslo: UFD

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.

Taylor, Charles (1993): To follow a rule... I: Craig Calhoun (et.al.)(eds), *Bourdieu: Critical Perspectives*. Polity Press. Side 45 - 60.



Telhaug, Alfred Oftedal (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole. Beskrivelser og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald og Sveinung Vaage (red.) (1995): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, Tom (1998): *Læring i hverdagen – om lærerers læring*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.

Utdanningsdirektoratet (2007) a: Tilgjengeleg pr. 26. november 2007 på:  
[http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_KompetansemålGrunnskolen.aspx?id=2099](http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_KompetansemålGrunnskolen.aspx?id=2099)

Utdanningsdirektoratet (2007) b: Tilgjengeleg pr. 26. november 2007 på:  
[http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1961#Tilpasset%20opplæring](http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961#Tilpasset%20opplæring)

Utdanningsdirektoratet (2007) c: Tilgjengeleg pr. 26. november 2007 på:  
[http://www.utdir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1961#Nye%20fag](http://www.utdir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961#Nye%20fag)

Utdanningsdirektoratet (2007) d: Tilgjengeleg pr. 26. november 2007 på:  
[http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2579](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2579)  
og  
[http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2140](http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2140)

Utdanningsdirektoratet (2007) e: Tilgjengeleg pr. 29. november 2007 på:  
[http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1961#Reform%20av%20hele%20grunnopplæringen%20på%20en%20gang](http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1961#Reform%20av%20hele%20grunnopplæringen%20på%20en%20gang)

Utdanningsdirektoratet (2007) f: Tilgjengeleg pr. 29. november 2007 på:  
[http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1957](http://www.utedanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1957)

Utdanningsdirektoratet (2007/2008) g:  
Samtale med Seniorrådgiver Karl Gunnar Kristiansen, telefon 23 30 14 10 og rådgiver Tor-Åge Brekkvassmo, telefon 23 30 12 40 ved Avdeling for fag- og yrkesopplæring.

Vaage, Sveinung (1997): *Handling og pedagogikk*. G.H. Mead om utdanning og sosialisering. I: *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.

Aarø, Leif Edvard (2004): *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data – En innføring i survey-metoden*. Universitetet i Bergen. HEMIL-senteret.

Aasen, Petter (1992): *Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori*. I: Aasen og Oftedal Telhaug: *Takten, takten, pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.